

Migration forcée et vulnérabilité éducative

Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants

Margarita Sanchez-Mazas

Cohésion sociale et pluralisme culturel
Sozialer Zusammenhalt und kultureller Pluralismus
Social Cohesion and Cultural Pluralism



Migration forcée et vulnérabilité éducative
Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants

Margarita Sanchez-Mazas

Avec la collaboration de Geneviève Mottet
et Nilima Changkakoti

Collection « Cohésion sociale et pluralisme culturel »

La collection « Cohésion sociale et pluralisme culturel » est une plateforme de publication pour la recherche scientifique sur le thème des migrations et de la différence culturelle, ainsi que sur les conséquences sociétales des migrations transnationales. À la demande du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM), le Conseil scientifique du SFM édite des travaux de recherche appliquée et fondamentale. Grâce à une orientation à la fois multilingue et interdisciplinaire, cette collection a l'ambition de jeter des ponts entre les traditions de recherche et les disciplines.

Direction de la collection

Gianni D'Amato, SFM, Université de Neuchâtel
Denise Efionayi-Mäder, SFM, Université de Neuchâtel
Anita Manatschal, SFM, Université de Neuchâtel
Didier Ruedin, SFM, Université de Neuchâtel

Comité éditorial

Alberto Achermann, Zentrum für Migrationsrecht, Rechtswissenschaftliche Fakultät, Universität Bern
Paola Bollini, Dr. med., consultante, Évolène
Mauro Cerutti, Département d'histoire générale, Université de Genève
Janine Dahinden, Maison d'analyse des processus sociaux, Université de Neuchâtel
Rita Franceschini, Center for Language Studies, University of Bolzano
Florence Passy, Institut d'études politiques et internationales, Université de Lausanne
Etienne Piguet, Institut de géographie, Université de Neuchâtel
Francesca Poglia Mileti, Département des sciences sociales, Université de Fribourg
Shalini Randeria, Institut de hautes études internationales et du développement, Genève
Franz Schultheis, Kulturwissenschaftliche Abteilung, Universität St. Gallen
Jörg Stolz, Département interfacultaire d'histoire et de sciences des religions, Université de Lausanne
Philippe Wanner, Institut de démographie et socioéconomie, Université de Genève
Hans-Rudolf Wicker, Institut für Sozialanthropologie, Universität Bern

Migration forcée et vulnérabilité éducative

Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants

Margarita Sanchez-Mazas

Avec la collaboration de Geneviève Mottet et Nilima Changkakoti

Reihe **Sozialer Zusammenhalt und kultureller Pluralismus**
Collection **Cohésion sociale et pluralisme culturel**
Series **Social Cohesion and Cultural Pluralism**



Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et du Fonds général de l'Université de Genève.



Publié par
Éditions Seismo, Sciences sociales et questions de société SA
Zurich et Genève

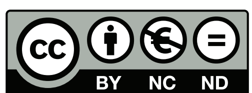
www.editions-seismo.ch
info@editions-seismo.ch

Texte © l'auteure 2022

Mise en page : Fabian Elsener, Mediengestaltung Zurich
Couverture : Gregg Skermann, Zurich

Image de couverture : Geneviève Laplanche, Impressions fixes, 1986, photogravure et eau-forte sur vélin

ISBN 978-2-88351-113-2 (version reliée)
ISBN 978-2-88351-750-9 (PDF)
ISSN 2813-1568 (version reliée)
ISSN 2813-1576 (PDF)
https://doi.org/10.33058/seismo.20750



Cet ouvrage est couvert par une licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Table des matières

Remerciements

La recherche présentée dans cet ouvrage n'aurait pu être menée à bien sans l'implication et les compétences de l'évaluatrice en langue d'origine, Naoual Rohrer, enseignante, qui a conduit les entretiens avec les enfants, ainsi qu'avec de nombreuses familles, avec beaucoup de professionnalisme et une grande sensibilité, souvent dans leur propre langue. Qu'elle en soit ici chaleureusement remerciée.

La réalisation de cette étude doit aussi beaucoup à l'important travail réalisé par Maudèz Ritter, assistante à la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, fort investie dans les questions relevant de l'éducation des enfants en contexte d'asile. Nous lui en sommes très reconnaissantes.

Nous tenons également à remercier Christian Oestreicher pour sa contribution à l'ouvrage et son accompagnement lors de la rédaction. Celle-ci a également bénéficié du soutien logistique offert par Véronique Barrelet.

Il va sans dire que nous sommes redevables aux familles qui nous ont accueillies, toujours avec une grande disponibilité et beaucoup de gentillesse.

Notre gratitude va également à tous les enseignants et les enseignantes, les éducateurs et éducatrices, les directions d'établissement, et autres actrices et acteurs œuvrant sur le terrain, qui ont apporté des témoignages éclairants et des informations de première importance sur les problématiques relevant de la scolarisation des enfants de l'asile. Nous les remercions pour leur implication remarquable, sur le plan professionnel ou bénévole, dans la prise en charge de ces enfants et les liens assurés avec les familles.

Enfin, nous soulignons l'aide apportée par les différents services que nous avons sollicités, en particulier ceux du Secrétariat d'État aux migrations, ainsi qu'au niveau du Canton, ceux du Service de la recherche en éducation, de l'Hospice général, du Bureau de l'intégration des étrangers et du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse.

La réalisation de cette étude sur la scolarisation des enfants issus de l'asile à Genève a été rendue possible grâce à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique, que nous tenons à remercier tout particulièrement.

Ce livre est dédié aux enfants de l'asile.

Liste des abréviations

CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CHC	Centre d'hébergement collectif pour migrants, couramment appelé le *Foyer*
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (Canton de Genève)
ELO	évaluations en langue d'origine
ES	établissement scolaire
HC	Hospice général (Canton de Genève)
PH	degré d'enseignement primaire Harmos
REP	Réseau d'enseignement prioritairelias
RMA	Requérants d'asile mineurs accompagnés
SEM	Secrétariat d'État aux migrations (Confédération Helvétique)
SRED	Service de la recherche en éducation (Canton de Genève)
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse (Canton de Genève)
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNHCR / HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

Introduction

Après la chute de Kaboul le 15 août 2021, les talibans sont à nouveau au pouvoir en Afghanistan. Cet évènement a brusquement mis à l'ordre du jour la question de la déscolarisation des enfants dans les contextes de crise humanitaire. Le vendredi 17 septembre de cette même année, le gouvernement taliban a publié un décret annonçant la réouverture des écoles secondaires pour *les élèves masculins et enseignants masculins*, laissant sur le carreau toutes les filles et femmes afghanes. Les lycées et collèges pour filles demeurent donc fermés. L'opinion internationale et les médias ont manifesté leur colère, leur réprobation et leur émotion face à la fermeture des écoles aux jeunes filles. Ce *diktat* les scandalise. Il fait écho à l'une des valeurs cardinales du monde occidental d'aujourd'hui, l'égalité entre hommes et femmes.

Pourtant, la privation d'école est une constante de longue date dans les nombreux pays en proie à la violence. Les entraves à la scolarité n'y relèvent pas seulement de décisions politiques, mais aussi de destructions d'écoles et de situations de grande insécurité qui menacent de manière indiscriminée les populations civiles.

Ce livre se penche sur les situations inextricables dans lesquelles se retrouvent parents et enfants, les contraignant à l'exil et compromettant leur droit à l'éducation. Il aborde les répressions et les discriminations que vivent les membres de minorités ethniques, religieuses et culturelles, qui, à l'instar des situations de guerre ouverte ou larvée, entravent la scolarité des enfants. Il retrace les parcours d'enfants marqués par la déscolarisation ou la scolarité tumultueuse dans les pays d'origine, de provenance, de transit et d'arrivée. Les déplacements forcés impliquent, invariablement, des circonstances mettant en péril l'éducation. Cette réalité nous amène à proposer la notion de *vulnérabilité éducative* liée à l'exil pour rendre compte des différentes formes d'empêchement à l'accès aux écoles et à la poursuite d'une scolarité régulière des mineurs déplacés.

De ces barrières à la scolarisation ne découle pas nécessairement l'ignorance des enfants. Dans la recherche que nous présentons, nous avons le privilège de leur donner la parole. Au seuil de nos écoles, ils révèlent alors des connaissances insoupçonnées, acquises en marge de l'enseignement officiel, par des moyens de fortune. Ils se montrent, plus souvent qu'à leur tour, avides d'apprendre. Sous cet éclairage, la population particulièrement vulnérable des enfants issus de l'asile nous dévoile un visage encore peu connu. Face à l'adversité, nous la découvrons aussi dans ses forces et non plus seulement dans son impuissance.

Notre avantage est celui d'avoir pu écouter ces enfants en tant qu'*élèves*, de les avoir observés à l'œuvre, dans des situations certainement plus valorisantes que celles qui jalonnent habituellement leur parcours d'exil. Car ni les enfants ni les adultes ne peuvent s'affranchir aisément d'un regard qui les appréhende sous le prisme réducteur de la demande d'asile et reste aveugle à leur qualité d'apprenants pour les uns, d'éducateurs pour les autres.
Ce livre propose un renversement de perspective pour dépasser la négligence de l'un des rôles primordiaux de cette population, celui de parent pour les adultes, celui d'élève pour les enfants. Il doit conduire à une approche des personnes exilées sous le prisme de la mission qu'elles sont appelées à accomplir, quelles que soient les circonstances dans lesquelles elles se trouvent.
La question de l'éducation des enfants se pose indépendamment des frontières, tout en se compliquant gravement dans les contextes de déracinement, d'épreuves et d'incertitude. Celle des enfants de l'asile questionne fortement le sens d'une scolarité pensée dans le long terme et finalisée par la visée d'intégration. Cette question touche une population très diversifiée dans sa provenance, sa culture et son expérience de vie, ainsi que de multiples acteurs aux prises avec des problèmes pratiques et professionnels face à ce nouveau public. La recherche présentée dans cet ouvrage doit contribuer à combler une lacune importante dans l'étude de cette réalité incontournable de l'asile contemporain.

La scolarisation des enfants issus de l'asile représente le noyau dur d'un défi éducatif où sont intriquées la distance linguistique et culturelle, l'expérience de la guerre ou d'une trajectoire migratoire compliquée, les ruptures scolaires ou l'absence de scolarité, ainsi qu'une instabilité générale que vient prolonger l'insécurité administrative imposée par la politique d'asile en Suisse. Il s'agit d'une problématique peu étudiée et que nous abordons ici à partir du terrain genevois[1].

On trouvera dans cet ouvrage l'analyse de données collectées dans le cadre d'une recherche-action menée dans trois établissements de l'enseignement primaire accueillant des élèves issus de familles de requérants d'asile. Dans la double visée de produire des connaissances et de soutenir le processus d'accueil scolaire, le dispositif mis sur pied a permis de développer une enquête auprès des enfants migrants inscrits dans ces écoles et de leur famille, en général logée en Centre d'hébergement collectif pour migrants (CHC), ainsi qu'auprès de responsables et intervenants impliqués dans la prise en charge et la scolarisation à l'arrivée.

Les analyses présentées ici sont issues de trois séries d'entretiens. La première, menée dans le cadre scolaire sous la forme d'évaluations des com-

1 Cette étude a bénéficié du soutien du Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS).

pétences des enfants dans leur propre langue, apporte des éclairages sur les difficultés, les besoins et les ressources de ces élèves nouvellement scolarisés. La seconde, conduite auprès des familles de ceux-ci à l'aide d'interprètes, permet de restituer les situations vécues dans leur contexte d'origine, ainsi que les trajectoires éducatives et existentielles souvent chaotiques de leurs enfants. Les propos recueillis illustrent également les attitudes des familles de requérants envers l'école et le pays d'accueil, alors qu'elles sont confrontées à l'indétermination du statut et à l'insécurité quant à la pérennité de leur séjour. La troisième série d'entretiens s'adresse à différents acteurs de l'école, responsables des questions migratoires, directeurs d'établissement, enseignants ordinaires ou spécialisés dans l'accueil, éducateurs et intervenants sociaux, travailleurs bénévoles ou représentants du monde associatif. Elle fournit des informations permettant de rendre compte des solutions *ad hoc,* des bricolages et des pistes d'action mis en œuvre en réponse à l'accueil et à l'accompagnement des enfants de l'asile, documentant ainsi les recompositions que l'arrivée de ce public d'élèves a suscitées dans le travail éducatif et social des établissements scolaires.

À travers les dix chapitres, nous traitons des problématiques complexes dans lesquelles se retrouvent tous les acteurs en jeu, aux prises avec le conflit entre une politique d'asile parmi les plus limitatives en Europe et le droit à l'éducation obligeant l'État helvétique à scolariser les enfants au statut précaire ou non régularisé, en vertu de son adhésion à la Convention relative aux droits de l'enfant. Peu de voix se sont fait entendre pour aborder cette situation, insolite dans une démocratie occidentale, d'octroi de droits aux enfants tandis que les adultes, leurs parents, en sont privés. De multiples tensions découlent de ce paradoxe qui soulève la question des limitations du droit à l'éducation dans le cadre de l'irrégularité ou de l'absence de droits de familles vivant en marge de l'intégration officielle.

Nous concluons ce livre en rappelant les principaux constats tirés de l'analyse de nos données de recherche et les discutons en termes d'enjeux majeurs dans les contextes migratoires actuels, de défis à relever de la part du monde éducatif et de la société dans son ensemble.

Chapitre 1
La tension entre la politique d'asile et le droit à l'éducation

L'année 2019 a fêté les 30 ans de la Convention relative aux droits de l'enfant[2] par toute une série d'évènements et de célébrations. Signée par de nombreux États le 20 novembre 1989, cette convention fait entrer formellement le droit à l'éducation au nombre des principes qui doivent être reconnus par les États signataires. Elle étend la scolarisation obligatoire et gratuite à tous les enfants, quel que soit leur statut légal.

Cependant, l'adhésion aux principes des Droits de l'enfant intervient dans un contexte international marqué par des mouvements massifs de populations. Une part importante de ces populations fuit des situations de guerre ou de crise humanitaire, de risques majeurs pendant le parcours migratoire et d'accueil déficient dans de nombreux pays d'arrivée. Ces circonstances compliquent sérieusement l'application du droit à l'éducation, que ce soit l'accès à l'école dans les contextes de départ ou l'obligation de scolarité dans les pays de destination.

La figure des *migrations forcées* s'impose comme emblématique des mouvements de population concernés par la problématique de l'asile aujourd'hui. Elle regroupe les victimes de graves violations des droits de l'homme, de répressions, d'épurations ethniques ou de déplacements sous la contrainte. Une étude fait état, en 2014, de 50 millions de migrants forcés dans le monde, et potentiellement ils seraient plusieurs millions à ne pas être répertoriés (Zetter 2014 : 13). Les crises humanitaires touchent de manière indiscriminée toutes les couches de population, aussi bien les femmes que les hommes, les enfants et les personnes âgées. Elles placent les personnes et les communautés dans un état de grande vulnérabilité et affectent de manière aigüe les segments les plus fragiles des populations civiles.

Les facteurs de vulnérabilité se démultiplient dans ce que l'on a appelé *migration de crise* (Martin *et al.* 2014) ou *migration de survie* (Betts 2013). Ils englobent désormais aussi bien les situations de départ que les trajectoires d'exil et les conditions d'entrée et de séjour dans les pays de transit ou de destination. Pour rendre compte de ces trois volets de la vulnérabilité – avant, pendant et après la migration forcée – les spécialistes ont proposé la notion

2 https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html (14.10.2020).

de *vulnérabilité liée au déplacement* (Zetter 2014 : 33). D'autres auteurs ont parlé de *nœud de vulnérabilité* pour désigner la multiplicité des facteurs de fragilisation des populations déplacées (Chetail et Braeunlich 2013 : 44).

1.1 La vulnérabilité éducative

Les mineurs sont particulièrement concernés par ce nœud de vulnérabilité qui s'est formé au cours des expériences de violence dans les contextes de départ jusqu'aux problèmes rencontrés à l'arrivée, en passant par les transitions et ruptures à divers moments sensibles du parcours migratoire. Sous le mandat du Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR[3]), le nombre d'enfants réfugiés a plus que doublé au cours des dix dernières années, selon un rapport du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF 2016). Environ trois quarts de tous les enfants réfugiés relevant du mandat du HCR étaient originaires d'à peine dix pays.

En première ligne dans les grands exodes de ces dernières années, les enfants représentent, par exemple, plus de 60 % des 600 000 Rohingyas ayant fui le Myanmar pour se réfugier au Bangladesh depuis août 2017[4] ou encore, parmi les 75 000 personnes déplacées (la moitié de la population du Haut-Karabakh) suite à la guerre entre l'Arménie et l'Azerbaïdjan, 90 % seraient des femmes et des enfants[5]. Un seul mois de guerre ukrainienne a entraîné le déplacement de 4,3 millions d'enfants, soit plus de la moitié de la population enfantine du pays, estimée à 7,5 millions, selon l'UNICEF[6]. Dès 2016, ce dernier fait état d'une crise de plus en plus grave pour les enfants réfugiés et déplacés (UNICEF 2016). Il estime de manière prudente que parmi les 50 millions d'enfants dans le monde ayant migré au-delà des frontières ou ayant été déplacés de force, plus de la moitié, 28 millions, ont fui la violence et l'insécurité.

Une composante majeure de la vulnérabilité des enfants contraints à l'exil est celle des privations d'école ou des scolarisations chaotiques, entraînant de graves lacunes scolaires, voire d'illettrisme. En accord avec la notion de vulnérabilité liée au déplacement, ce que l'on propose d'appeler ici la *vulnérabilité éducative* marque les parcours de ces enfants à tous les stades de leur exil et jusqu'à leur séjour en pays d'accueil.

---

3 Souvent abrégé HCR (Haut Commissariat aux réfugiés).
4 https://www.unicef.fr/dossier/enfants-rohingyas (04.08.2022).
5 https://www.ipreunion.com/actualites-reunion/reportage/2020/10/07/la-moitie-de-la-population-du-karabakh-deplacee-par-les-combats,125506.html (04.08.2022).
6 https://news.un.org/fr/story/2022/03/1117022 (06.08.2022).

Malgré l'importance de leur nombre et la particularité de leurs besoins éducatifs, les enfants déplacés restent largement ignorés dans les rapports et documents qui traitent le plus souvent séparément les questions d'asile et les questions relatives aux droits de l'enfant. Notre intérêt s'est porté dès lors sur l'intersection entre ces deux domaines afin d'étudier les conditions, les expériences et les défis en matière d'instruction et de scolarité auxquels sont confrontés les enfants et leur famille dans le cadre des déplacements forcés. Nous nous sommes intéressées en particulier à la *vulnérabilité éducative* des enfants de la population arrivant par la voie de l'asile, en tenant compte de leurs contextes de départ, de leurs trajectoires d'exil et de leur situation dans le pays de destination.

Les situations obligeant les familles à une fuite involontaire représentent certainement pour ces enfants une contrainte vécue de manière encore plus aigüe, puisqu'elles ébranlent un présent encore en construction et compromettent fortement leur futur. Les difficultés en matière d'éducation jalonnent les parcours des enfants déplacés. À titre d'exemple, citons le cas des enfants afghans aux prises, dans leur pays, avec une insécurité généralisée et des fermetures d'école suite à des attentats ou attaques imprévisibles[7]. Nombre d'entre eux sont des réfugiés en Iran, où ils subissent une discrimination sévère. Selon le *Middle East Eye*[8]

> Les directeurs d'école décident d'octroyer ou non une place à un enfant réfugié pour l'année scolaire suivante uniquement lorsque tous les Iraniens ont été inscrits […]. Les Afghans sans statut légal font face à beaucoup de difficultés pour obtenir l'éducation de leurs enfants, et beaucoup d'enfants demeurent non instruits ou fréquentent des écoles clandestines.

En Syrie, près de 6 millions d'enfants sont nés depuis le début de la crise, la violence a tué un enfant toutes les 10 heures et 2 millions et demi d'enfants ont été déracinés ou forcés à fuir dans des pays voisins, en quête de sécurité. Signalant ces nombreux enfants victimes de la guerre, l'UNICEF (30.06.2020) souligne cependant qu' « ils ne sont pas seulement des nombres » et rapporte les résultats d'une enquête d'opinion réalisée auprès de familles syriennes sur leurs besoins et préoccupations au moment où la guerre entre dans sa

7 En 2015, 615 écoles ont été fermées dans 11 provinces selon l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR, 30.09.2016), https://www.osar.ch/assets/herkunftslaender/mittlerer-osten-zentralasien/afghanistan/160930-afg-update-f.pdf (30.10.2020).

8 Middle East Eye (édition française, 2017). https://www.middleeasteye.net/fr/reportages/prives-de-tout-la-vie-des-afghans-en-iran (30.10.2020).

dixième année : il s'avère que l'éducation de leurs enfants représente le défi majeur aujourd'hui et constitue la demande prioritaire des parents interrogés.

La part des enfants explose dans des déplacements devenus plus dangereux et des conditions d'accueil déficientes. Les risques encourus par les migrants et les drames qui les ont touchés, notamment en Méditerranée, ont fortement alerté l'opinion au cours de ces dernières années. L'extrême fragilité des enfants a été révélée brutalement par la photo du corps sans vie du petit Aylan, échoué sur une plage de Turquie. Cette image-choc a suscité une vague de compassion sans précédent, alimentée par les campagnes médiatiques mettant en exergue l'enfant victime.

Mais l'émoi suscité par une enfance en errance, prise dans un entrelacs de risques et d'insécurité, tend à occulter une réalité en expansion, moins propice aux images-choc : la privation d'école pour des millions d'enfants exilés. L'UNESCO (2019a) a tenté de rendre sensible l'ampleur du phénomène de déscolarisation suite aux déplacements forcés en évoquant « le demi-million de salles de classe » que pourraient remplir les enfants migrants et réfugiés dans le monde ou encore « le milliard et demi de jours d'école manqués » par ces mêmes enfants.

Lorsqu'elles arrivent dans le pays où elles vont déposer une demande d'asile, les familles amenant avec elles ces enfants malmenés dans leurs besoins fondamentaux vont se retrouver dans un contexte hautement paradoxal. Si le droit à l'éducation est garanti à leurs enfants, les conditions de son application sont souvent compromises par une politique d'asile rigide, peu propice au soutien à la scolarisation.

1.2 Durcissement de l'asile et limites de la protection

Tandis que la population migrante se compose de plus en plus de familles, de mineurs non accompagnés et de personnes vulnérables, les politiques d'asile restrictives cherchent à péjorer les conditions d'accueil et de séjour. L'objectif est de dissuader de nouveaux candidats à l'asile et de pousser au départ les migrants présents sur le territoire européen (Fox O'Mahony et Sweeney 2010 ; Sanchez-Mazas 2011, 2015). La menace de la misère a parfois été utilisée pour décourager les migrants de rester et les inciter à partir d'eux-mêmes (Da Lomba 2006). On a assisté à un processus de *sous-enchère* par lequel les différents États ont rivalisé dans la péjoration des conditions de séjour (Piguet 2019).

Le cadre légal et normatif de l'asile, fixé au niveau international par la Convention de Genève de 1951, est demeuré le point de référence des États. Toutefois, il se voit totalement débordé actuellement par l'extension

des besoins en matière d'aide à apporter aux personnes et aux communautés qui sollicitent l'asile. Tout en durcissant les conditions d'entrée et de séjour sur leur territoire, les États ont néanmoins dû composer avec des situations dans lesquelles les personnes sont poussées à la fuite sans pourtant être formellement victimes de persécutions au sens de la Convention de Genève[9]. La croissance des migrations forcées a donc entraîné le développement de formes de protection, plutôt qu'un élargissement du cadre légal international de l'asile. L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) préconise une approche des populations en fuite en termes de *crises migratoires* pour caractériser

> les flux de migration et les schémas de mobilité complexes et souvent massifs engendrés par une crise qui, généralement, placent les personnes et les communautés touchées dans un état de grande vulnérabilité et posent des problèmes de gestion des migrations aigus et de longue durée. (OIM 2012 : 2)

Un changement de cadre de référence semble émerger dans le domaine de l'asile, passant de plus en plus du référentiel du droit à celui de la protection, en raison de la croissance des migrations forcées et de leur vulnérabilité. Les menaces sur la vie et l'intégrité des personnes sont désormais prises en charge par les États sous un régime d'exceptions ou de dérogations, donnant lieu à des autorisations de séjour provisoires. Ces protections, fixées dans les droits nationaux, dépendent des définitions données par les États, prenant des appellations diverses, comme *protection complémentaire*, *protection humanitaire*, ou encore *protection temporaire* (Mandal 2005).

Cette réponse aux situations de crise se présente comme un moyen d'en gérer les conséquences humaines dans l'attente d'une stabilisation des conditions de retour. Mais elle comporte un revers important : celui de placer un nombre croissant de requérants dans des situations précaires et incertaines, tant du point de vue de la durée de leur séjour qu'au niveau de leurs droits dans le pays d'accueil. Qui plus est, la protection des enfants et des jeunes émanant des instruments internationaux et nationaux relatifs à l'asile ne couvre pas les besoins éducatifs. Ceux-ci relèvent de la Convention relative aux droits de l'enfant devant être appliquée par les États signataires.

9 La Convention de Genève de 1951 (étendue au monde entier par le Protocole de 1967), traite les cas de persécution d'individus aux prises avec des États en raison de « la race, la religion, la nationalité, l'appartenance à un groupe social donné et les opinions politiques » (UNHCR 2007 : 16). Les personnes admises au titre de réfugiés bénéficient alors de la clause de non-refoulement si elles sont menacées dans leur vie ou leur liberté.

1.3 Le mineur requérant d'asile : migrant à protéger ou enfant à scolariser ?

La tension entre le cadre légal de l'asile et l'assouplissement en matière d'éducation crée une situation préoccupante dans les pays d'accueil. La poursuite d'une politique restrictive en matière d'asile et d'immigration donne lieu à des difficultés dans la mise en œuvre du droit à l'éducation, malgré la légitimité de la présence de ces enfants dans les écoles publiques. Leur scolarisation représente un sursis dont l'issue – retour ou établissement dans le pays d'accueil – est incertaine. Entre autorisation de rester ou contrainte de partir, la scolarité régulière se voit assujettie à des aléas qui dépassent la volonté, l'effort ou l'implication de l'élève et de sa famille.

La Suisse est un excellent exemple de la contradiction dans laquelle se trouve l'école, entre protection de l'enfance et traitement de migrants indésirables – mais souvent tolérés – ou de requérants déboutés. Ce pays a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1997, stipulant que tout enfant a droit à l'instruction gratuite et obligatoire, quel que soit le statut légal des parents. Mais l'obligation de scolarité que comporte le droit à l'éducation intervient dans le cadre d'une multiplication du nombre et du type de statuts précaires ou de situations d'irrégularité pour l'ensemble des migrants (Parini et Gianni 2005). En matière d'asile se sont développées des formes d'autorisations dont la durée est incertaine. Parallèlement, les nombreuses refontes du droit des étrangers ont entraîné la production d'une irrégularité à durée indéterminée dans le cadre de l'économie souterraine ou des zones de travail gris[10].

L'intégration d'enfants sans statut légal à l'école n'est pas, en soi, un phénomène nouveau pour la Suisse. Les entraves au regroupement familial faites aux travailleurs saisonniers de 1948, jusqu'à la disparition légale de ce statut en 2002[11], n'empêchaient pas ces familles de braver les lois pour se réunir. Nombre d'entre elles faisaient venir clandestinement en Suisse leurs enfants, qui restaient cachés parfois des années, sans aucun accès au système scolaire (Heimberg 2010). Dans les années 1970, des mouvements de soutien à la scolarité de ces enfants ont donné lieu à l'ouverture d'écoles clandestines, dont celle de *La petite école* à Genève en 1986, avant que

10 Les estimations font état d'une *zone grise* de la migration à Genève d'environ 13 000 sans papiers (Kaufmann et Strebel 2021). Ce nombre confirme l'estimation fournie en 2015, qui incluait celle de 1'600 mineurs. https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/internationales/illegale-migration/sans_papiers/ber-sanspapiers-2015-f.pdf (consulté le 14.02.2020).

11 Obligation de devoir témoigner d'un travail saisonnier de 4 fois 9 mois en Suisse, avec une interruption de travail au maximum de 7 jours pendant les 4 ans.

l'accès aux écoles officielles ne soit reconnu aux enfants sans statut légal par ce canton dès 1991.

La question de la scolarisation des enfants sans statut légal se pose actuellement de manière insolite par le renversement des positions historiques attribuées aux parents et aux enfants dans leur migration en Suisse. Les travailleurs migrants disposaient autrefois d'un statut légal lié à leur emploi, fût-il saisonnier, tandis que leurs enfants étaient exclus de la vie publique. Inversement, en raison de l'extension des barrières à la migration légale et des limitations dans l'accès au statut de réfugiés, les enfants sont désormais seuls porteurs d'un droit d'insertion par le biais de l'obligation de scolarisation.

Tandis que le sort des *migrants* est déterminé par les politiques étatiques en matière d'immigration et d'asile, le sort des *enfants* de migrants relève d'un cadre international ayant inscrit dans le droit une approche en faveur de l'enfance. Ces deux problématiques apparaissent être traitées en totale déconnexion.

La mise en œuvre de la politique fédérale en matière d'asile est déléguée à un organisme cantonal pour ce qui concerne la gestion des arrivées et des départs, l'hébergement, la surveillance et les aspects sociaux et sanitaires des requérants d'asile en leur qualité de *migrants*. Pour le Canton de Genève, l'Hospice général (HG) est l'organisme cantonal de gestion des requérants qui s'occupe notamment de leur hébergement. En revanche, c'est l'autorité éducative cantonale qui s'adresse spécifiquement aux *enfants* issus de l'asile pour la prise en charge de l'éducation. Dès lors, la tension entre une administration de l'asile aux mains des autorités fédérales et les gestions cantonales se double d'une tension entre la prise en charge des migrants en processus d'asile et la scolarisation de leurs enfants au niveau du canton.

Il apparaît donc que les enfants issus de l'asile ne bénéficient pas de l'attention requise pour les considérer à la fois comme *migrants à protéger* et comme *enfants à scolariser*. La séparation des sphères de prise en charge de cette population a des incidences sur notre connaissance de celle-ci et sur les réponses à apporter à ses besoins, afin de garantir la pleine application de son droit fondamental à l'éducation.

Ces tensions se manifestent notamment sur le plan des statistiques, qui sont produites de manière séparée par les services en charge de l'asile d'une part et les services relevant de l'autorité scolaire d'autre part. La confection des données concernant les effectifs et l'hébergement de la population se trouvant dans le processus d'asile n'est guère pensée en cohérence avec la scolarité. Les données émanant des différents services compétents ne permettent pas d'appréhender la population issue de l'asile par tranche d'âge, sexe, provenance, statut migratoire, situation scolaire et autres dimensions

pertinentes, telles que la langue parlée et la scolarisation antérieure. Ainsi, la situation des enfants venus en famille, c'est-à-dire des requérants mineurs accompagnés (RMA), est fort peu connue.

Pour notre recherche, nous avons dû nous adresser à différents services au niveau national et cantonal, pour obtenir des informations sur les RMA en Suisse et pour avoir un aperçu d'ensemble de la population ciblée par notre étude : celle des enfants issus de l'asile et fréquentant un établissement primaire public dans le canton de Genève.

1.4 La précarisation du statut des mineurs de l'asile en Suisse et à Genève

Reflétant la croissance des crises humanitaires de ces dernières années, la part des demandes d'asile de mineurs dans l'ensemble des demandes d'asile a substantiellement augmenté. Elle passe de 28.9 % en 2015 à 44.6 % en 2019, alors que le total des demandes d'asile a diminué entre ces deux dates (voir tableau 1)[12].

Tableau 1 Demandes d'asile de 2015 à 2019 : total des demandes et demandes des mineurs de 0 à 17 ans

Demandes	2015		2016		2017		2018		2019	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Total	39 523	(100.0)	27 207	(100.0)	18 088	(100.0)	15 255	(100.0)	14 269*	(100.0)
Mineurs de 0-17 ans	11 431	(28.9)	9 292	(34.1)	7 031	(38.8)	6 280	(41.2)	6 365	(44.6)

* Dont 441 ont été déposées par des jeunes requérants non accompagnés (RMNA : 4.5 % entre 8 et 12 ans, 37.6 % entre 13 et 15 ans, et 55.6 % entre 16 et 17 ans).

Les bulletins des statistiques des étrangers et de l'asile édités par le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) au niveau de la Confédération ne comportent que peu de renseignements adéquats pour connaître la scolarisation des mineurs accompagnés et estimer leurs besoins éducatifs.

À partir des quelques données par tranche d'âge que nous avons pu obtenir, nous constatons qu'elles manquent à distinguer le nombre d'enfants en âge préscolaire, en âge de scolarité primaire et secondaire, ainsi que de scolarité post-obligatoire ou de formation professionnelle lorsqu'ils se

12 À noter que les données que nous avons pu obtenir concernent la tranche 0-17 ans et non 0-18 ans, qui inclurait l'ensemble des mineurs.

trouvent dans le processus d’asile. Telles qu’elles sont élaborées par les services fédéraux, les statistiques concernant les enfants de l’asile ne permettent pas d’appréhender quantitativement la scolarisation de ceux-ci, en particulier lorsqu’elle se réalise dans les contextes de précarité statutaire. Les tranches d’âge retenues concernent les âges de 0 à 4 ans, de 5 à 9 ans, de 10 à 14 ans et de 15 à 19 ans, qui ne correspondent pas aux degrés de scolarité standard. Ainsi, si l’on considère les situations de précarité des enfants (autorisations provisoires), il n’est pas possible de les distinguer selon leur situation de scolarisation effective (voir tableau 2).

Tableau 2 Répartition des enfants et des jeunes de 0 à 19 ans admis à titre provisoire en Suisse, selon les tranches d’âge

Âge	Nombre de répartitions		
	2010	2015	2019
00-04	2042	3126	4501
05-09	2357	3033	4168
10-14	2464	2658	3782
15-19	1998	3537	4668
Total	8861	12354	17119

Source : Commentaires sur les statistiques d’asile de l’Office des migrations (ODM) pour 2010, puis du SEM pour 2015 et 2019 (les données par tranches d’âge sont absentes avant 2010).

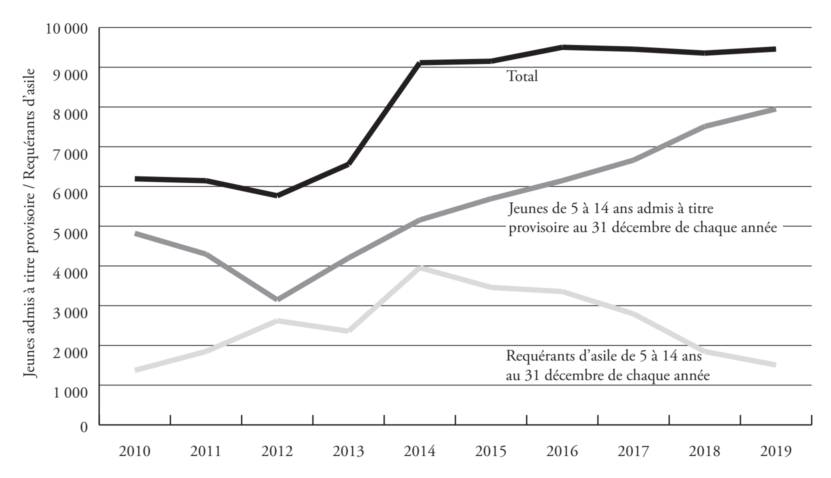
Il ressort du tableau 2 que le nombre d’enfants et de jeunes en dessous de 19 ans admis à titre provisoire a plus que doublé entre 2010 et 2019. On observe en outre, sur la figure 1, que l’effet de la croissance des admissions provisoires se fait sentir chez les enfants de 5 à 14 ans par rapport à l’ensemble des requérants de cette tranche d’âge, qui correspond approximativement à celle de la scolarité obligatoire[13].

En ce qui concerne le Canton de Genève, le tableau 3 présente le nombre des requérants mineurs accompagnés (RMA), mais la limite supérieure de la tranche d’âge à 17 ans résulte, ici aussi, en une sous-estimation du total des mineurs. La tendance qui apparaît est en congruence avec celle qui caractérise l’évolution du nombre des mineurs au niveau national. Elle indique une progression, au cours de ces dernières années, de la proportion des permis provisoires. Au niveau genevois, l’évolution de l’effectif des mineurs

13 En Suisse, l’école obligatoire dure onze ans et englobe l’école primaire (y inclus l’école enfantine) et le degré secondaire l. Les cantons fixent l’âge d’entrée au degré primaire.

accompagnés accuse également une part croissante de permis F[14] d'admission provisoire par rapport à celle des permis N[15] de requérant d'asile.

Figure 1 Jeunes admis à titre provisoire et requérants d'asile de 5 à 14 ans entre 2010 et 2019 en Suisse



Source : « Statistiques en matière d'asile » de l'ODM (Office des migrations) pour les années 2010 à 2013, puis du SEM (Secrétariat d'État aux migrations) pour les années 2014 à 2019.

Tableau 3 Effectifs des requérants d'asile mineurs accompagnés (RMA) (0-17 ans) selon le statut provisoire (N et F) pour le Canton de Genève de 2010 à 2019

Requérants	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
RMA N	175	249	311	326	266	371	390	334	190	151
RMA F	548	536	517	505	595	641	726	793	879	935
Total RMA	723	1 034	828	831	861	1 012	1 116	1 127	1 069	1 086

Source : SEM, Statistique en matière d'asile (données communiquées par le SEM à notre demande).

14 La personne détenant un permis F fait l'objet d'une décision de renvoi de Suisse mais est admise à titre provisoire lorsque l'exécution du renvoi se révèle illicite (violation du droit international public), inexigible (mise en danger concrète de l'étranger) ou matériellement impossible (pour des motifs techniques d'exécution). Elle peut travailler mais ne peut voyager qu'à des conditions restrictives. Elle reçoit une aide sociale inférieure à l'aide sociale ordinaire (moitié moins élevée à Genève) et n'a droit au regroupement familial qu'après 3 ans et sous conditions de logement approprié et d'indépendance financière.

15 La personne détenant le permis N de réquérant d'asile fait l'objet d'une procédure d'asile. Durant cette période, elle dispose d'un droit de résidence en Suisse et est habilitée à exercer une activité lucrative.

Pour la population ciblée dans notre étude, celle des mineurs accompagnés en âge de scolarité primaire dans le Canton de Genève, nous présentons l'évolution des effectifs des enfants de 5 à 12 ans (approximativement la tranche d'âge des élèves de ce niveau d'enseignement, qui débute cependant à 4 ans), selon les permis N et F. Comme on peut le voir dans la figure 2, le nombre d'enfants de cette tranche d'âge ayant le permis F augmente régulièrement de 2010 à 2019, tandis que celui des enfants de la même tranche d'âge ayant le permis N tend à diminuer depuis 2015. Au total, permis N et F confondus, le nombre d'enfants de 5 à 12 ans était de 373 en 2010, 506 en 2015 et 536 en 2019.

Figure 2 Évolution des effectifs des mineurs accompagnés de 5 à 12 ans à Genève, par permis de 2010 à 2019

Source : SEM, Statistique en matière d'asile (figure réalisée par nos soins sur la base des données communiquées par le SEM à notre demande).

1.5 Flous, confusions et lacunes dans les statistiques

Outre les manques de cohérence et le caractère partiel des données statistiques, on peut déplorer certains flous ou certaines confusions qui demanderaient à être éclaircis. Ainsi, par exemple, concernant la demande d'asile des mineurs, son calcul a soulevé des critiques de la part des milieux de défense du droit d'asile. Sous le titre « Les bébés de réfugié·e·s gonflent les demandes d'asile », la revue *Vivre Ensemble* (VE) s'insurge contre le fait que les enfants *nés en Suisse* de parents requérants ou en admission provisoire soient comptabilisés au nombre des demandes d'asile. En ligne depuis le 29 juin 2020 et publié dans VE 178 / juin-juillet 2020, l'article fait état d'une *image trompeuse*. En effet, peut-on lire,

> Lorsque, dans son dernier communiqué de presse sur les statistiques de l'asile, le Secrétariat d'État aux migrations indique que les principaux pays de provenance des requérants d'asile dont les demandes ont été enregistrées au mois de mai sont l'Érythrée, l'Afghanistan, la Syrie, personne ne peut imaginer que sur les 102 demandes érythréennes, 98 sont le fait de nouveau-nés, que 16 des 50 demandes afghanes ou 24 des 48 demandes syriennes sont juste des naissances. Ce qui est encore plus surprenant, c'est que ce ne sont pas seulement les enfants de demandeurs d'asile qui sont ainsi comptabilisés. Mais aussi ceux des réfugiés ou titulaires d'une admission provisoire établis en Suisse depuis des années !

L'organisme d'entraide conteste l'inclusion des naissances dans les demandes d'asile, estimant que cela revient à surestimer celles-ci et à fonder les décisions politiques marquées par un durcissement législatif sur des chiffres faussés. Nous avons dès lors examiné les données relatives aux effectifs des requérants pourvus des permis F et N – à l'exclusion des réfugiés reconnus[16] – selon le type de demande d'asile pour le Canton de Genève. Le tableau 4 distingue les demandes primaires – véritables arrivées en Suisse de personnes venues pour déposer leur demande d'asile – et les demandes d'asile en raison de la naissance. Il apparaît que les demandes d'asile en raison de la naissance représentent, selon les années, entre le tiers et plus du 42 % des effectifs des mineurs de 0 à 17 ans comptabilisés, le reste indiquant les demandes primaires et, plus marginalement, les regroupements familiaux ou autres types d'admission.

Tableau 4 Effectifs des mineurs (0-17 ans) par demandes d'asile de 2010 à 2019 (permis F + N)

Raison des demandes d'asile	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total naissance	361	369	367	381	382	390	439	454	455	477
Total primaire	370	433	469	212	510	764	833	749	619	591
Autres*	23	20	35	28	27	44	37	73	72	69
Total demandes (0-17 ans)	754	813	871	867	919	1 198	1 309	1 276	1 146	1 137
Proportion «total naissance» au «total demandes»	47.9 %	45.4 %	42.1 %	43.9 %	41.6 %	32.6 %	33.6 %	35.7 %	39.5 %	41.9 %

* Autres : Admission provisoire sans demande d'asile (AP LEI), demande d'asile en CH en raison de regroupement familial ; demande d'asile en CH multiple ; pas de demande d'asile en CH ou procédure désactivée ; relocalisation.

Source : SEM, Statistique en matière d'asile (données communiquées par le SEM à notre demande).

16 Détenteurs du permis B.

Les données indiquent effectivement un nombre important d'enfants et de jeunes nés en Suisse et inclus dans le statut provisoire de la famille. Contestée du point de vue des politiques d'asile, cette indistinction questionne également la politique familiale et la protection de l'enfance dans le cadre de l'asile en Suisse.

Un flou se fait sentir également au niveau des admissions provisoires. Malgré le qualificatif utilisé, il serait erroné de les considérer comme étant de courte durée. En Suisse, l'Observatoire romand du droit d'asile et des étrangers relève dans son rapport de 2015, intitulé *permis F: admission provisoire ou exclusion durable ?*, que plus de la moitié des personnes titulaires d'une admission provisoire ordinaire (permis F) résident sur le sol helvétique depuis 7 ans ou plus : « Il s'agit donc souvent d'un statut de longue durée, contrairement à ce que laisse entendre le terme d'admission provisoire », affirme l'Observatoire (ODAE, 2015 : 3). En 2019, les personnes en situation d'admission provisoire dont le séjour en Suisse excède 7 ans se monte à un tiers du total des personnes admises provisoirement. Sept ans, cela peut représenter une durée significative du cursus éducatif et celle de l'entière scolarité primaire ! Un élément s'ajoutant à ces manques et indistinctions concerne le fait que seuls les pays de naissance des requérants soient représentés dans les statistiques et non les pays de provenance où ils ont pu séjourner pendant de nombreuses années. Concernant ces pays de naissance, les plus représentés pour la tranche d'âge de 5 à 12 ans sont rapportés à la figure 3. On note une évolution entre les années 2010, 2015 et 2019, avec une diminution de la Serbie, du Congo RDC et de l'Angola et une augmentation de l'Érythrée, de l'Irak, de l'Afghanistan et, surtout, de la Syrie.

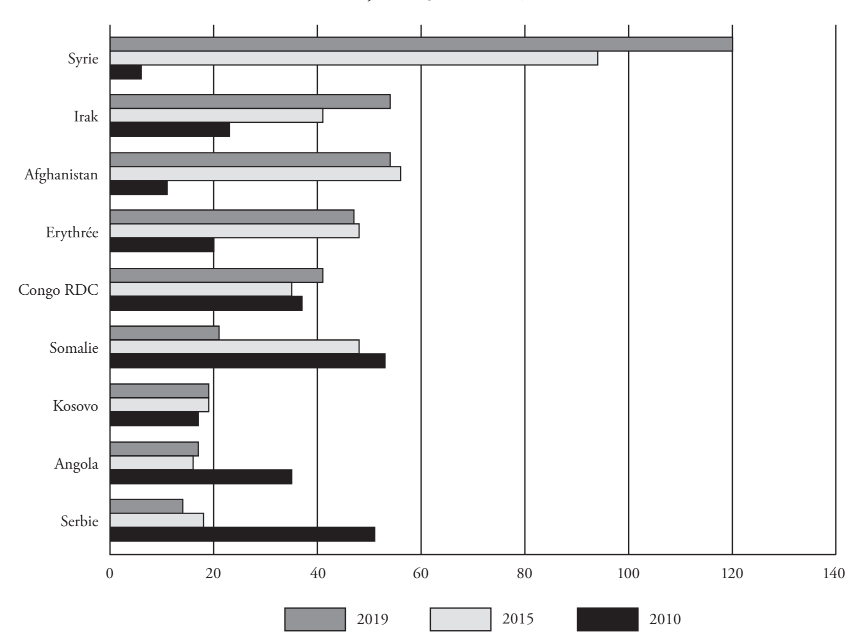
Si cette évolution en ce qui concerne les pays de naissance est intéressante pour saisir la composition de la population issue de l'asile, les données relatives à l'origine sont insuffisantes pour connaître la provenance réelle des familles nouvellement arrivées. Nous soulevons cette problématique au chapitre 2 car une telle méconnaissance entraîne des erreurs dans l'identification des langues parlées par les enfants et de leur situation dans le pays de provenance, notamment la situation de minorité ou de réfugiés.

Au niveau de la scolarité, la comptabilisation des effectifs des élèves issus de familles de requérants d'asile est compliquée. Sur le plan genevois, le Service de la recherche en éducation (SRED) émanant de l'autorité scolaire[17] peut fournir des statistiques en sélectionnant selon leur domicile les élèves issus de l'asile et fréquentant un établissement scolaire du canton. Ce service nous a communiqué la liste des effectifs des élèves de l'enseignement primaire

17 L'autorité scolaire cantonale à Genève est le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) faisant partie du Conseil d'État (gouvernement de la République et canton de Genève).

domiciliés aux 14 adresses de Centres d'Hébergement Collectifs (CHC) gérés par l'Hospice général (HG). Cet effectif évolue entre 120 élèves en 2010 et 190 en 2020, avec un maximum de 228 en 2016.

Figure 3 *Mineurs de 5 à 12 ans (permis N et F) selon les principaux pays de naissance en 2010, 2015 et 2019*



Source : SEM, Statistique en matière d'asile (figure réalisée par nos soins sur la base des données communiquées par le SEM à notre demande).

Il est toutefois hasardeux de retenir ces chiffres comme reflétant la totalité de la population des enfants de requérants d'asile scolarisée dans l'enseignement primaire. En effet, les CHC hébergent non seulement des personnes en processus d'asile (requérants, admis provisoirement, non admis…), mais également des réfugiés reconnus[18]. Il ne nous a donc pas été possible de comptabiliser, à partir des données communiquées, les effectifs des enfants de requérants d'asile scolarisés dans l'enseignement primaire régulier à Genève.

À titre indicatif, les données que nous avons calculées à partir des effectifs déclarés par les principaux CHC du Canton montrent que sur un total

18 Le calcul du nombre d'élèves de l'enseignement primaire issus de familles de requérants est d'autant plus compliqué que certains sont hébergés dans les appartements gérés par l'Hospice général, qui en compte près de 800, selon la communication d'une responsable.

de 1370 personnes hébergées dans 9 centres de requérants, 414 détiennent un permis réfugié, 383 (28 % du total) un permis F et 288 (21 %) un permis N. Dans ces 9 CHC sont hébergées au total 713 familles. Les tranches d'âge retenues ne correspondent pas à celles qui sont pertinentes pour la scolarité, avec 123 enfants de 0 à 5 ans et 214 enfants de 5 à 15 ans. Les pays de naissance les plus représentés sont l'Érythrée (N = 280), la Syrie (N = 171) et l'Afghanistan (N=165)[19]. De plus, la photographie des CHC du canton évolue constamment, avec la fermeture de certains centres et l'ouverture de nouveaux hébergements. Tous ces éléments rendent difficile une comptabilisation effective et actualisée des RMA scolarisés dans les différents degrés d'enseignement.

***

L'enfant issu de l'asile se retrouve aujourd'hui dans une situation traversée par la tension entre une politique migratoire et d'asile restrictive et l'obligation de scolarisation. L'approche dissuasive adoptée par les pouvoirs publics de nombreux pays, soucieux de décourager les arrivées et le séjour des requérants, confronte les enfants et leur famille aux limites de l'accès à l'éducation tel que prévu par le droit. L'école est donc appelée à scolariser des enfants dont les parents n'ont pas véritablement la possibilité de s'intégrer. Cette population scolaire pâtit des incertitudes liées à l'indétermination du statut des parents et à l'insécurité quant à la pérennité du séjour.

Concernant le traitement statistique des données relatives aux enfants de l'asile, il semble loin de correspondre aux recommandations de la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants (UNHCR 09.09.2016). Celles-ci demandent en effet que les données soient ventilées selon le sexe et l'âge, avec des catégories d'âge standard, de la petite enfance à l'adolescence, de même que pour d'autres catégories démographiques et socio-économiques telles que le handicap, le niveau d'éducation, s'ils vivent avec leurs parents et le statut migratoire. Nous verrons au chapitre 2 que des informations cruciales peuvent être obtenues lorsqu'on met en place une démarche d'accueil à la hauteur des exigences que pose la scolarisation de ces élèves particulièrement fragiles et tellement méconnus.

---

19 Données recueillies à partir des Fiches signalétiques des CHC, au 31.08.2019. Les CHC hébergeant des ressortissants syriens comportent un taux important de réfugiés, en raison de l'inclusion de ceux-ci dans le Programme syrien de réinstallation des réfugiés (voir chapitres 2 et 9).

Chapitre 2

Contexte de la recherche, présentation du dispositif et population

En accord avec la notion de vulnérabilité liée au déplacement évoquée au premier chapitre, notre étude visait à aborder les problématiques éducatives liées à l'exil d'un point de vue global, incluant les conditions au départ, pendant la trajectoire et à l'arrivée. Il s'agissait dès lors de saisir l'expérience de la vulnérabilité éducative dans le domaine de l'asile en termes de parcours de vie et d'en documenter les différentes phases. Cette perspective a conduit à développer l'enquête auprès des enfants et de leurs parents, ainsi que de responsables et intervenants au moment de la scolarisation dans le pays d'accueil. L'avantage de notre projet a été de s'inscrire dans une intervention concrète menée dans un établissement scolaire par notre équipe de chercheuses-formatrices de l'Université de Genève, et de bénéficier ainsi d'un accès privilégié aux enfants et aux familles. Sous le double objectif de produire des connaissances et d'agir dans le sens de transformations dans le domaine de l'accueil et de la scolarisation des enfants de l'asile, nous avons monté une recherche-action menée en collaboration avec les acteurs concernés et la direction d'établissement.

L'ancrage dans un établissement scolaire nous a permis de nous familiariser avec la culture d'établissement et de gagner la confiance de la direction, des équipes enseignantes et du personnel éducatif. Le fait d'être intervenues d'abord dans le cadre d'une formation continue destinée à l'équipe enseignante a sans doute contribué à nous doter également d'une légitimité en tant que chercheuses. Ces circonstances nous ont permis de dépasser les difficultés inhérentes à l'enquête auprès *d'acteurs faibles* en situation d'incertitude et d'instabilité (Payet 2011) et les obstacles qui caractérisent la recherche auprès d'enfants, fortement encadrée par des contrôles éthiques et l'octroi d'autorisations.

L'existence de telles difficultés explique sans doute en partie que le terrain d'étude sur la scolarisation des enfants de l'asile soit encore largement à explorer. La connaissance de la population ciblée par notre étude est insuffisante non seulement sous l'angle quantitatif, comme nous l'avons vu au premier chapitre, mais aussi dans ses dimensions qualitatives. Notre projet a été construit en s'appuyant sur une littérature encore peu abondante tant

au niveau international qu'au niveau national. Les questions d'éducation en Suisse étant aux mains des cantons, avec des priorités souvent différentes et des problématiques spécifiques d'un canton à l'autre, l'absence de travaux sur la situation éducative au niveau national est compréhensible. Une bonne connaissance du terrain local et une insertion dans l'école publique ont favorisé le déploiement de notre recherche, tout en la circonscrivant au niveau genevois.

Avant d'en présenter le contexte, la méthodologie et les participants, nous évoquons ici les principaux travaux touchant la question de l'éducation et de la scolarisation en contexte de déplacement forcé et d'asile. Ce faisant, nous cherchons à identifier certains des obstacles pouvant rendre compte des lacunes de la littérature.

2.1 Enfants de l'asile à l'école : une recherche en friche

Les données relatives aux caractéristiques des enfants déplacés font cruellement défaut (Pinson et Arnot 2009). Les quelques rapports existants émanent d'organismes humanitaires œuvrant sur les questions d'enfance ou d'asile. En matière de recherche en éducation, une telle défection renvoie au caractère sensible d'un objet qui questionne la cohésion et la qualité inclusive du système éducatif (Rutter 2016). Cet objet confronte en effet un modèle pédagogique fondé sur une visée d'intégration sociale et scolaire à une mobilité inédite d'une partie croissante de la population scolaire. Les approches semblent osciller entre, d'une part, l'assimilation des mineurs issus de l'asile aux élèves migrants en général et, d'autre part, l'ignorance des problématiques spécifiques aux enfants déplacés et donc aussi de la mission institutionnelle et pédagogique qu'elles mettent en jeu.

Dans les travaux existants, il n'y a guère d'études conjuguant les différentes phases de l'exil et traitant les problématiques actuelles des enfants ou des adultes en regard de leur passé ou en fonction de leur bagage. Le plus souvent, l'angle de vue adopté ne cible pas la population des enfants scolarisés issus de l'asile, mais porte sur des catégories plus larges, telles que l'enfant migrant, l'enfant allophone, ou encore l'enfant sans statut.

La recherche s'est penchée depuis longtemps sur les enfants migrants ou issus de l'immigration dans les divers pays d'accueil. Les questions de l'intégration scolaire, des trajectoires éducatives, des difficultés et des ressources de ces jeunes ont été largement documentées, dès le début des années 1970, dans les pays européens dits d'immigration. À la faveur du changement des politiques migratoires, et en premier lieu du phénomène de regroupement familial, la question de la scolarisation des enfants migrants est devenue centrale dans les débats publics. En Suisse, les politiques éducatives se saisissaient

de cette nouvelle catégorie d'action publique que sont les élèves issus de la migration (pour une approche historique et sociologique, voir Mottet et Bolzman 2009), dont il fallait assurer l'intégration et la formation (Bolzman *et al.* 2003 ; Fibbi 1989 ; Mahnig 1999).

Les recherches se développent aussi autour des approches interculturelles en éducation dans différents pays francophones (Lorcerie 1983 ; Allemann-Ghionda et Lusso-Cesari 1986 ; Rey 1996 ; Dasen 1991 ; Perregaux 1994 ; Ouellet 1991), ainsi que dans des pays non francophones (Kerzil 2002). Ces approches se concrétisent au début des années 2000 par la création de dispositifs pédagogiques promouvant les compétences interculturelles, la pédagogie de la littéracie et du français langue seconde, ainsi que la pédagogie inclusive (Perdereau-Bilski 2000 ; Perregaux 2004). L'intérêt des chercheurs se porte aujourd'hui en particulier sur la nécessité de développer chez les personnels scolaires des compétences antidiscriminatoires et inclusives (Arnesen *et al.* 2010 ; Tutiaux et Verhœven 2018), ainsi que sur l'étude des trajectoires de formation des jeunes migrants et des logiques d'orientation scolaire qui marquent leur parcours (Bolzman *et al.* 2018).

Des travaux se sont développés autour des dimensions psycho-affectives liées aux expériences traumatiques des trajectoires d'exil et la prise en charge thérapeutique (pour le cas genevois, voir Bartolomei *et al.* 2014). Mais les implications socio-éducatives des nouvelles formes de migration, marquées par l'incertitude, le manque de stabilité et la précarité de statut n'ont que faiblement attiré l'intérêt des chercheurs jusqu'ici.

De fait, les problématiques relatives aux enfants en âge scolaire issus de l'asile et des nouvelles migrations précaires se sont articulées essentiellement sur les conditions éducatives des familles, comme la fragilisation des rapports éducatifs spécifiques aux contextes des migrations précaires, que ce soit en France (Barou 2004 ; Cadart 2004) ou en Belgique (De la Peña et Govers 2005), le décalage identitaire entre enfants et parents (Suàrez-Orozco *et al.* 2011 aux États-Unis ; Pourtois *et al.* 2004 en Belgique ; Barou 2009 en France) ou encore les conséquences de la vie dans des conditions de promiscuité, d'attente et de perte d'autonomie qu'est celui des centres d'accueil en France (Blanco 2009 ; Moro et Barou 2003) ou en Suisse (Cottet 1998 ; Povlakic 2011).

Ces dernières années ont vu davantage l'essor de travaux sur les mineurs non accompagnés dont l'importance s'est accrue au niveau européen en général (Senovilla 2010) et en Suisse en particulier (Bolzman *et al.* 2018 ; Corbaz 2019), que sur les enfants venus en famille. Dans le contexte helvétique, ont été traitées notamment les difficultés des jeunes migrants au sortir de la scolarité obligatoire face aux obstacles et aux interdits empêchant leur intégration sociale et professionnelle (Bolzman *et al.* 2018 ; Carbajal et Ljuslin

2012 ; Carreras et Perregaux 2002 ; Nicklaus et Schäppi 2007). Certaines études ont par ailleurs abordé le ressenti des professionnels confrontés aux limites de leur capacité d'action concrète à l'accueil des demandeurs d'asile (Kobelinsky 2012 ; Tisato 2017).

Cependant, de manière générale, les difficultés des intervenants en contexte scolaire, telles que le manque de préparation et de matériel spécifiques ou la complexification du métier d'enseignant, ont été traitées de manière plus large à propos des enfants migrants précaires, notamment dans une étude belge (Vandenhole *et al.* 2011). Les limitations posées à l'insertion scolaire des enfants et des jeunes par leur contexte de vie, tant sur le plan pratique (déménagements récurrents, ruptures de systèmes éducatifs, effet des décisions de renvoi, promiscuité dans les centres) que symbolique (capacité à se projeter dans l'avenir, possibilité de nouer des liens sociaux à l'intérieur du groupe des pairs, vécu de l'exclusion, etc.) et relationnel (conséquence du décalage identitaire sur la relation parents-enfants, parentification de l'enfant) manquent d'être problématisées sous l'angle de leur gestion par le monde scolaire et de leur implication au niveau des droits de l'enfant.

Une étude française aborde l'incertitude pédagogique à laquelle sont confrontés les élèves venant d'arriver et leurs enseignants, ballotés entre dispositifs spécifiques et classes régulières (Armagnague-Roucher *et al.* 2019), sans cibler spécifiquement les enfants issus de l'asile ou des déplacements forcés. Il en va de même pour les parcours scolaires problématiques des nouveaux migrants dans le pays d'accueil (Schiff et Fouquet-Chauprade 2011) ou leur rapport aux populations scolaires issues de migrations antérieures (Schiff 2015).

Des travaux portant plus spécifiquement sur les élèves demandeurs d'asile et réfugiés ont été réalisés au Québec, en lien avec les troubles émotionnels et identitaires éprouvés par ces élèves et la façon de les prendre en compte à l'école (Papazian Zohrabian 2016 ; Rousseau 2013 ; Rousseau *et al.* 2000), ou questionnant la difficile coordination des différents acteurs éducatifs autour d'élèves en situation de *sous-scolarisation* (TCRI 2015). D'autres études abordent en France les pratiques enseignantes en lien avec des parcours scolaires antérieurs chaotiques ou inexistants ou à la demande d'asile elle-même (Clavé-Mercier et Schiff 2018 ; Mendonça Dias et Rigoni 2019).

Du côté anglophone, on trouve plusieurs critiques soulignant le manque d'études sur les questions éducatives des jeunes issus de l'asile ou sur l'impact des politiques migratoires restrictives sur la scolarisation de ces publics et leur prise en compte par les établissements scolaires. Pinson et Arnot (2005) avancent que les études portent surtout sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde ou les aspects émotionnels, au détriment des besoins éducatifs.

C'est également le cas en Australie, où la recherche sur les politiques éducatives cible rarement les enfants issus de l'asile. Shidu et Taylor (2007)

étudient la qualité inclusive des écoles recevant des réfugiés et requérants d'asile à partir des programmes et des stratégies mis en place dans les établissements. Pinson, Arnot et Candappa (2009) ont constaté que le vide laissé par le gouvernement central australien en matière d'éducation des enfants demandeurs d'asile et réfugiés a été, dans une large mesure, comblé par les écoles et les autorités locales. McIntyre et Hall (2020), se référant à ces auteurs, observent que dix ans plus tard, il y a encore une plus grande vulnérabilité et invisibilité des élèves issus de l'asile en même temps qu'une moindre marge de manœuvre des chefs d'établissement pour favoriser l'inclusion de ces élèves.

Dans une étude anglaise ayant mené des entretiens avec des écoliers, réfugiés et demandeurs d'asile confondus, les jeunes du secondaire soulignent l'importance d'avoir des enseignants parlant leur langue (Hek 2005). Rutter (2006) constate la focalisation des études sur les traumas et déplore la tendance à présenter les réfugiés comme un groupe homogène, qui empêche la prise en compte des facteurs pré et post-migratoires, nécessaire pour comprendre leurs besoins éducatifs.

À ce jour, donc, la question de l'accueil et de l'intégration à l'école des enfants primo-arrivants peu ou non scolarisés antérieurement reste peu documentée, de même que les parcours scolaires problématiques des enfants issus de contextes de guerre ou de crise humanitaire.

2.2 Contexte et visée de la recherche

Ancrage dans une école à forte diversité

L'établissement scolaire qui a constitué notre premier terrain de recherche reflète à un haut degré la diversité sociale, culturelle et linguistique d'une ville cosmopolite et à forte composante migratoire comme Genève. Il concentre dans les mêmes classes des enfants de divers milieux sociaux, allant des fonctionnaires et diplomates de la Genève internationale aux enfants des migrants les plus précarisés, issus du CHC proche de l'école.

Lors de notre intervention dans l'école, nous avons proposé non seulement des apports théoriques et des outils pédagogiques, mais aussi des interventions concrètes. Nous avons abordé deux thématiques : la valorisation de l'hétérogénéité culturelle et linguistique dans les classes régulières d'une part et, d'autre part, l'accueil et l'orientation scolaire des élèves nouveaux arrivants peu ou non scolarisés auparavant.

La première a donné lieu à des collaborations avec des enseignantes volontaires pour promouvoir l'intégration en classe ordinaire des langues et des cultures d'origine des élèves de ce contexte scolaire hautement hétérogène (avec des classes comportant jusqu'à 17 langues parlées pour 24 élèves, voir Buchs

et al. 2015 et chapitre 10). La seconde a motivé la mise sur pied du dispositif d'évaluations en langue d'origine qui est au cœur de notre recherche-action.

Éviter la relégation des enfants de l'asile

L'action sur laquelle nous avons articulé le recueil des données est intervenue au moment où l'école a obtenu l'ouverture d'une classe d'accueil à plein temps s'adressant spécifiquement aux élèves issus du centre de requérants, alors appelé communément le *Foyer*. Cette classe, dite de *scolarisation,* était spécialement destinée à les initier à la scolarité. Deux arguments ont été avancés par l'équipe enseignante pour demander l'ouverture d'une telle structure : le flux d'arrivées et de départs importants et irréguliers d'élèves allophones, et le fait que de nombreux élèves ayant terminé leur année règlementaire en classe d'accueil à mi-temps continuaient à avoir besoin d'aménagements spécifiques. De fait, le système mixte déjà en place dans le canton pour les élèves primo-arrivants (inclusion à mi-temps en classe régulière et à mi-temps en classe d'accueil pour l'apprentissage du français) est resté en place à côté de la classe de scolarisation. Il s'adresse en général à tous les enfants non francophones, mais ne répond pas aux besoins particuliers des enfants allophones non scolarisés auparavant ou ayant fréquenté l'école de manière très limitée et discontinue. C'est à ces derniers qu'était destinée la classe de scolarisation.
Pour éviter la relégation systématique des enfants du *Foyer* en classe de scolarisation, nous avons impulsé la mise sur pied d'un dispositif d'accueil permettant d'orienter les enfants selon des critères pédagogiques tels que leurs compétences scolaires et, plus largement, leurs ressources. Notre équipe a proposé d'introduire des évaluations en langue d'origine des nouveaux venus, en faisant valoir le caractère expérimental d'un tel dispositif et son potentiel à engendrer une connaissance plus fine de cette population.

La direction de l'établissement s'est montrée fort intéressée par notre démarche, qui contribuait à soutenir l'accompagnement et l'orientation scolaire des élèves issus du CHC. Il a donc été décidé que les évaluations des élèves seraient menées en partenariat avec l'école. La direction nous a adressé les élèves, fourni les coordonnées des parents, mis à disposition une salle de classe et a centralisé les comptes-rendus d'évaluation pour en diffuser les points pertinents aux enseignants et intervenants concernés. Notre équipe a conduit les entretiens d'évaluation dans une perspective de recherche-action en apportant ses propres ressources, obtenues grâce à un mandat confié par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE)[20].

Le dispositif mis sur pied a revêtu une dimension exploratoire pour l'accueil et les débuts de la scolarisation des enfants concernés. L'enquête

20 Nous remercions ici le BIE pour son soutien.

dont nous présentons les résultats dans cet ouvrage a été développée dans le cadre de ce dispositif. Elle était conçue pour recueillir des données sur différents aspects de la (dé)scolarisation des élèves dans le cadre des déplacements forcés. Outre la réalisation des entretiens d'évaluation avec les élèves, celle des entrevues avec les familles des élèves inclus dans le dispositif a permis de collecter des informations sur les trajectoires scolaires, les contextes de vie avant l'arrivée, le parcours migratoire, les conditions de vie au CHC et les liens famille-école. Enfin, le volet de l'enquête auprès de responsables et intervenants a fourni des données sur les problèmes rencontrés et les pratiques mises en place par différents acteurs appelés, à un titre ou un autre, à travailler avec cette population.

Établissements scolaires inclus dans l'étude

La recherche-action dans ce premier établissement était destinée à s'étendre sur deux ans. Cependant, alors que notre dispositif de recherche avait été stabilisé avec les enseignants volontaires et que la poursuite du projet dans cette école avait reçu un financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), la seconde année de l'étude dans le même lieu a été compromise. En effet, suite à une décision de l'Hospice général, l'ensemble des familles logeant dans le centre situé sur notre terrain d'étude initial a été transféré dans un nouveau CHC. Ces circonstances montrent que l'instabilité fondamentale qui affecte les personnes en processus d'asile frappe également les chercheurs travaillant dans ce domaine.

Il nous a fallu prospecter d'autres terrains de recherche et solliciter la collaboration de nouveaux établissements ayant ouvert une classe de scolarisation pour accueillir des enfants hébergés en CHC. L'étude a ainsi été poursuivie dans deux autres établissements, grâce à l'intérêt et à l'ouverture des directions, qui ont accepté sa réalisation dans leur école et y ont apporté leur collaboration. Elle englobe finalement trois établissements primaires de l'enseignement public du canton de Genève.

L'un des deux nouveaux établissements se trouve dans une zone du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Il dispose dès lors des ressources additionnelles (présence d'un éducateur, dispositifs pédagogiques spécifiques, etc.), octroyées aux écoles de quartiers défavorisés, selon les indicateurs socio-économiques qualifiant les populations concernées.

Tout comme notre terrain de départ, l'autre établissement se caractérise par une grande diversité socioculturelle, s'agissant d'une école localisée dans un quartier à forte mixité sociale, avec une composante de population favorisée. Tout en accueillant des enfants du CHC implanté dans sa zone

de recrutement, cet établissement ne bénéficie pas de la politique scolaire d'éducation prioritaire.

Pour la partie de l'enquête auprès des responsables et intervenants, nous avons mené des entretiens avec des acteurs éducatifs de deux établissements scolaires supplémentaires, qui reçoivent depuis plus longtemps des enfants en situation de demande d'asile. Il importait de documenter l'expérience des responsables éducatifs de ces établissements, dont l'un est situé en zone REP et l'autre dans un faubourg aisé de la campagne environnante.

2.3 Le dispositif de recherche-action

L'instrument d'évaluation en langue d'origine (ELO)

La procédure adoptée pour mener les évaluations des élèves primo-arrivants dans leur langue d'origine[21] implique que les directeurs décident des évaluations, informent les parents et sollicitent l'évaluatrice qui, si nécessaire, prend contact avec un interprète. Les entretiens d'évaluation se déroulent sur deux ou trois périodes de 45 minutes, dans une salle de classe[22]. L'élève y est reçu par l'évaluatrice, l'interprète et une des chercheuses comme observatrice.
L'évaluatrice est une collaboratrice de recherche, diplômée de l'enseignement primaire, et maîtrisant l'arabe littéraire ainsi que divers dialectes. Elle est expérimentée dans les ELO, les ayant pratiquées au cas par cas dans diverses écoles auprès d'élèves allophones, sous l'égide de la Direction de l'enseignement obligatoire[23]. Dans le cadre de notre recherche-action, elle a été financée sur les fonds obtenus par notre équipe.

La séance débute en général par des questions destinées à mettre l'enfant à l'aise et par une brève explication de l'objectif de l'entretien. L'évaluatrice maintient une attitude bienveillante et encourageante, évitant de faire sentir à l'élève qu'il est jugé. L'évaluation se déroule sous forme d'entretien avec l'élève et de tâches qu'il est prié d'effectuer. Ces tâches doivent permettre d'estimer les compétences de l'élève dans sa langue d'origine et en mathématiques, d'identifier ses ressources et ses besoins spécifiques. Les tâches proposées à l'élève sont issues des moyens *Corome* ou des moyens d'enseignement romands (MER) et correspondent à des objectifs définis par le plan d'études romand (PER) pour les différents degrés d'enseignement.

21 Il s'agit en général de la langue familiale mais les enfants ont pu développer des compétences scolaires dans une autre langue (voir chapitre 3).

22 Exceptionnellement, pour des raisons logistiques (horaire, distance), l'évaluation s'est déroulée dans le CHC.

23 La Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) est le service du DIP chargé de l'enseignement primaire et secondaire 1.

Au cours de l'entretien, l'évaluatrice propose des exercices et des tests relevant du programme du degré scolaire correspondant à l'âge de l'élève, ou, si nécessaire, du degré immédiatement inférieur ou supérieur. Les compétences en langue d'origine sont évaluées au travers d'activités portant sur l'expression orale (p. ex. richesse du vocabulaire, cohérence), des activités d'écriture (p. ex. recopiage, calligraphie), de production d'un texte (p. ex. planification, logique chronologique, construction des phrases, ponctuation), de lecture et compréhension de texte, de grammaire et conjugaison. En mathématiques, les exercices portent en général sur les opérations, la reproduction de figures géométriques, la résolution de problèmes.

Outre l'évaluation de ces compétences scolaires, qui donnent lieu à un bilan pédagogique, l'évaluatrice procède à des observations (aisance, utilisation de stratégies, attitude générale) qui sont également rapportées. Que ce soit lors des activités proposées ou lors de moments de discussion, des informations sont en général fournies par l'élève sur son expérience et son vécu, sans qu'il y ait de questionnement systématique sur ces aspects plus personnels. Ces entretiens permettent ainsi d'avoir des informations sur le parcours scolaire de l'élève dans son pays d'origine ou de provenance.

Les résultats des entretiens menés dans le cadre des séances d'évaluation sont consignés dans des rapports d'entretien de 5 à 8 pages. Ils sont présentés au chapitre 3. L'analyse se fonde essentiellement sur ces rapports[24], rédigés par l'évaluatrice, tout en intégrant des éléments issus des apports des interprètes ou des observations.

Les entretiens avec les parents

S'articulant aux évaluations en langue d'origine, notre étude comporte un volet consacré aux entretiens avec les parents des élèves évalués, dans l'objectif de recueillir des éléments sur la trajectoire de la famille exilée et le parcours scolaire des enfants. Les entretiens avec les familles explorent aussi leur ressenti et leurs questionnements au sujet de l'accueil et de la scolarisation à leur arrivée en Suisse et leur avis sur l'école fréquentée par leurs enfants. Les parents ont été contactés par téléphone, au moment de l'entretien d'évaluation de leur enfant, pour fixer un rendez-vous. Le contact a été assuré par l'interprète ou l'évaluatrice, qui ont expliqué l'objectif de l'évaluation et de l'entretien aux parents en s'adressant à ceux-ci dans leur langue.

Les entretiens ont été menés par l'équipe de recherche. Ils ont débuté par une présentation aux parents des objectifs de l'évaluation pour l'école

---

24 Les données concernant les performances scolaires individuelles issues des résultats aux épreuves scolaires réalisées au cours de l'évaluation ont été transmises aux enseignants sous la supervision des directions d'établissement.

et de l'étude que nous menions dans le cadre de l'Université de Genève. Notre identité et nos objectifs ont pu être précisés lors de la présentation du formulaire de consentement traduit par l'interprète et que nous leur avons demandé de signer, ce que tous ont accepté.

Les entretiens se sont déroulés au domicile des personnes, en général dans le CHC dans lequel était hébergée la famille ou, pour certaines d'entre elles, dans un appartement géré par l'Hospice général où elles avaient été relogées. Dans certains cas, c'est le couple parental qui a été interviewé. À diverses reprises, une autre personne a été présente (p. ex. fille aînée ou enfant en bas âge) ou est arrivée en cours d'entretien (père ou enfant). Les échanges ont été traduits par l'interprète ou par l'évaluatrice, qui a assuré l'interprétariat pour la langue et les dialectes arabes. Les données recueillies sont donc en partie tributaires de la qualité de l'interprétation.

À partir des objectifs fixés dans le projet de recherche, un canevas d'entretien a été élaboré afin de guider l'intervieweuse et de couvrir l'ensemble des points d'intérêt. Ce canevas comporte des questions relatives à la scolarité de l'enfant avant la migration (nombre d'années, type d'école). Il cherche à connaître les situations de non-scolarisation ou d'interruptions de scolarité. L'entretien aborde avec les familles les conditions de l'accueil et les problématiques relatives à l'école à Genève, la perception de l'intégration de leur enfant, de ses ressources et difficultés, ainsi que leur opinion sur l'école, leur rapport aux enseignants et leur implication dans la scolarité. Des questions générales sur leurs conditions de vie et leurs projets figurent également dans le canevas.

Les entretiens ont été menés selon une méthode semi-directive, permettant aux répondants d'apporter des éléments non prévus, de développer les différents points de manière personnelle, tout en les recentrant sur les dimensions recherchées. Nous avons cherché à les réaliser de manière non intrusive en laissant une grande latitude aux répondants et en restant bien centrées sur la question principale en jeu, à savoir la (non)scolarité de leur(s) enfant(s).

Les entretiens ont été enregistrés avec l'autorisation signée des parents puis les parties en français ont été littéralement retranscrites. Une personne ayant refusé l'enregistrement, la traduction de ses propos a fait l'objet, avec son accord, d'une prise de notes et d'un compte-rendu. L'analyse des données de ce corpus est présentée aux chapitres 5 et 6.

Les entretiens avec les responsables et les intervenants

L'enquête de terrain a inclus divers acteurs, professionnels de l'école et intervenants externes prenant en charge sous diverses formes l'accueil et la scolarisation de ces élèves : responsables institutionnels, membres des directions d'école, du corps enseignant et du travail social, éducateurs et éducatrices, bénévoles de milieux associatifs et d'entraide. Nous avons conduit des entre-

tiens semi-directifs afin de mieux connaître l'expérience de ces répondants et les situations présentes des enfants qui arrivent par le biais de l'asile dans le système scolaire cantonal. Le canevas d'entretien a été adapté à ces répondants et aux objectifs poursuivis. Il a abordé leur rôle, leur expérience et leur ressenti dans l'accompagnement et la scolarité des enfants accueillis.

Les entretiens dans leur ensemble (parents et intervenants) ont été transcrits intégralement à partir des enregistrements ou, rarement, de la prise de notes. Les transcriptions et les rapports ont été codés d'après une liste de codage élaborée par l'équipe de recherche et tous les noms de personnes et de lieux ont été anonymisés. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé l'approche inductive pour les données qualitatives issue de la *grounded theory* (Strauss et Corbin 1998 ; Guillemette et Luckerhoff 2009).

2.4 Participants

Les évaluations en langue d'origine ont été menées dans trois établissements primaires de l'enseignement public du canton de Genève accueillant des élèves nouvellement arrivés par la voie de l'asile (élèves N = 41, 18 filles et 23 garçons, âge compris entre 6 et 12 ans au moment de l'entretien). Le nombre d'évaluations en langue d'origine (ELO) se monte à 40 car 2 frères ont été évalués ensemble. Elles se répartissent entre trois établissements scolaires (ES). Les entretiens avec les familles des élèves évalués sont au nombre de 28 (dont 16 concernent 1 élève évalué, 11 concernent des fratries de 2 élèves évalués et 1 concerne une fratrie de 3 élèves évalués). Dans quelques cas, les familles interrogées détenaient un permis de réfugié au moment de l'entretien, obtenu dans le cadre d'un programme de la Confédération (*Programme syrien,* cf. chapitres 2 et 9). Quelques-unes d'entre elles étaient logées dans des appartements gérés par l'Hospice général.

Les acteurs rencontrés intervenaient dans les établissements scolaires ciblés par les évaluations et les entretiens des familles (ES1, ES2, ES3) ou dans les deux autres établissements (ES4 et ES5) accueillant des enfants de requérants d'asile non inclus dans l'étude. Les données relatives aux deux établissements supplémentaires ont été traitées selon la même méthodologie que celle utilisée pour les intervenants des trois écoles incluses dans la recherche-action. Certains des acteurs participant à la recherche s'occupaient plus largement des questions d'asile et de scolarisation pertinentes pour notre étude, au niveau du Département de l'instruction publique ou de l'Hospice général. Le nombre d'entretiens avec les acteurs s'élève à 33[25].

25 Nombre d'entretiens menés avec les acteurs professionnels (parfois deux ou trois entretiens avec le même acteur).

Le tableau 5 rapporte les nombres d'évaluations et d'entretiens.

Tableau 5 Nombre d'entretiens et d'évaluations en langue d'origine

Nombre d'évaluations		Nombre d'entretiens	
Établissement scolaire 1 (ES1)	18	Familles	28
Établissement scolaire 2 (ES2)	13	Acteurs professionnels / Experts	33
Établissement scolaire 3 (ES3)	9		
Total	40	Total	61

Six comptes-rendus de groupes d'acteurs (réunions de commissions, séances d'équipe, etc.) ont donné lieu à des prises de notes, consultées pour les besoins de l'analyse. Les résultats des entretiens avec les acteurs sont analysés aux chapitres 7, 8 et 9. Les analyses présentées au chapitre 10 reposent sur les différents corpus de données.

2.5 Caractéristiques des élèves évalués

Insuffisance des indicateurs officiels

Notre démarche de recherche a révélé que certaines caractéristiques de cette population de migrants échappent aux indicateurs officiels relatifs notamment à la nationalité, au pays d'origine ou encore à la langue. En ce qui concerne les langues parlées, par exemple, les statistiques de l'enseignement public en mentionnent six (français, espagnol, italien, anglais, arabe, portugais), et concentrent toutes les autres dans une rubrique *autres langue*s qui représente 14,5 % du total des élèves. Cette rubrique *autres langues* figure également dans les données relatives aux élèves de l'enseignement public hébergés dans un CHC ou un appartement de l'Hospice général, d'après les rapports du SRED. Cette fois, ces autres langues concernent environ 70 % des langues parlées par ces élèves[26], alors que moins de 10 élèves parlent l'italien, l'espagnol ou encore le portugais, langues qui sont détaillées dans les tableaux fournis par le SRED. Pour la nationalité, outre la Suisse et la France, sont mentionnés les pays traditionnels d'immigration (Portugal, Espagne, Italie), mais, pour le reste, les nationalités sont regroupées dans des rubriques continentales, Afrique, Asie, Amérique, Océanie…

26 139 langues pour 198 élèves en 2015, 158 pour 226 élèves en 2016, 128 pour 180 élèves en 2017 et 101 pour 154 élèves en 2018 (données relatives aux élèves de l'enseignement primaire régulier domiciliés dans un CHC ou un appartement de l'Hospice général, par première langue parlée, 2010-2018, communiquées par le SRED).

Les données recueillies par les établissements scolaires sont bien sûr plus précises que les statistiques de l'enseignement cantonales. Nous présentons dans le tableau 6 les pays d'origine de nos répondants, tels qu'indiqués par l'administration scolaire. On peut constater que les trois quarts des élèves issus de l'asile (30 sur 40) sont originaires de trois pays, la Syrie, l'Afghanistan et l'Irak, conformément aux origines de la grande majorité des enfants en demande d'asile dans un pays européen.

Tableau 6 Pays d'origine déclarés des élèves inclus dans l'étude

Pays d'origine	N	Pays d'origine	N
Syrie	17	Sri Lanka	2
Afghanistan	9	Iran	1
Irak	4	Palestine	1
Érythrée	3	Ukraine	1
Macédoine	2	**Total**	**40**

Cependant, dans la mesure où les données se réfèrent uniquement au pays dit d'origine, elles ne restituent pas les provenances de ces familles, qui ne correspondent pas nécessairement aux pays d'origine. D'après les informations que nous avons pu recueillir auprès des élèves et des parents, la plupart des familles impliquées dans l'étude appartiennent à des minorités ethniques, culturelles ou religieuses au sein du pays d'origine officiel ou proviennent d'un pays de transit ou de premier accueil, où elles ont vécu en tant que réfugiées.

Situations de minorité

Il s'agit notamment de Kurdes originaires de Turquie, d'Iran, de Syrie ou d'Irak, d'Afghans réfugiés en Iran, de Syriens exilés au Liban ou en Jordanie, de réfugiés palestiniens dans l'un de ces pays, ou encore de membres des minorités hazara ou chiite d'Afghanistan. En tenant compte des élèves issus des communautés roms d'Europe de l'Est, les membres de groupes minoritaires non signalés dans les indicateurs officiels représentent les trois quarts de nos répondants. Il est à noter qu'une partie des familles sont arrivées en Suisse via un programme fédéral de réinstallation des réfugiés[27] de Syrie (souvent nommé *Programme syrien,* voir chapitre 9). Cette action de la Confédération a accueilli en Suisse des personnes victimes de la guerre en Syrie. Celles-ci ont été sélectionnées par le HCR sur la base de critères humanitaires et ont pu bénéficier du statut de

27 Programme de réinstallation des réfugiés particulièrement vulnérables réalisé entre 2017 et 2019, https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/resettlement/programme.html (04.12.2020).

réfugié. Cependant, même dans ce cas, il s'agit de membres de minorités, comme l'affirme un responsable de ce projet pilote chapeauté par l'Hospice général à Genève : « La plupart sont des Palestiniens d'Irak réfugiés en Syrie, donc trois ou quatre générations d'exil et de guerre, et des Irakiens. Dans ce cadre-là, il n'y a pas de Syriens » (responsable du programme de réinstallation des réfugiés, Hospice général).

Tableau 7 Situations de minorité des familles des élèves évalués

Minorités dans le pays d'origine (14 des 40 familles)		Minorités dans un autre pays (18 des 40 familles)	
Minorité	N	Minorité	N
Chiite en Afghanistan	1	Afghans en Iran	3
Hazaras en Afghanistan	2	Palestiniens (total 2)	
Kurdes (total 9)		en Irak	1
en Syrie	2	en Syrie	1
en Turquie	5	Syriens (total 8)	
en Iran	1	au Liban	2
en Irak	1	en Jordanie	6
Roms en Macédoine	2	Érythréens en Éthiopie	3
		Irakiens en Turquie	2

Sur les 40 entretiens d'évaluation, 32 concernent des enfants issus de familles qui se trouvaient en situation de minorité dans leur pays ou dans un pays de premier exil, ce qui signifie souvent des persécutions à leur encontre et la fréquente répression de la langue familiale (voir tableau 7).

Langues et dialectes

Les entretiens d'évaluation ont été réalisés en 15 langues (amharique, anglais, arabe, dari, farsi, français, kurde, macédonien, pachtoune, romani, russe, tamoul, tigrigna, turc, ukrainien), sans compter les dialectes arabes et kurdes (voir tableau 8).

Près de la moitié des enfants évalués sont bi- (N = 11) ou trilingues (N = 7). Certains ont acquis des notions de grec durant leur transit, d'autres encore ont appris des rudiments d'une nouvelle langue au contact d'enfants du CHC. Il nous est arrivé d'évaluer une élève en farsi et non dans sa langue d'origine, le kurde, parce qu'elle avait appris cette langue avec des camarades du *Foyer* !

Tableau 8 Langues familiales des élèves évalués et autres langues (total 15 langues parlées ou langues de scolarisation)

Langues	Langues familiales	Autres langues
Amharique		1
Anglais		5
Arabe*	18	2
Dari	6	
Farsi	5	
Français		3
Kurde**	9	
Macédonien	2	
Pachtoune	1	
Romani	2	
Russe		1
Tamoul	2	
Tigrigna	3	
Turc	2	
Ukrainien	1	
Total = 15		

* Dialectes syrien, irakien, libanais, jordanien.
** Dialectes kurmandji (2), badini (1) et sorani (1).

***

La recherche-action dont nous avons présenté le dispositif général a donné lieu à trois corpus de données recueillies auprès des trois populations de l'étude et couvrant l'ensemble des établissements retenus. Les chapitres suivants présentent les résultats issus de ces trois séries de données, en commençant par la population des élèves évalués, puis en présentant les résultats des entretiens avec les parents et les intervenants et les analyses auxquels ils ont donné lieu. L'identification de l'appartenance culturelle ou ethnique de la famille permet de mieux connaître le type de situations vécues par nos répondants en matière de scolarisation, telles que les scolarités interrompues, absentes ou partielles de ces enfants. Ce sont des indications de première importance pour comprendre les parcours de ces élèves et mettre en place des projets pédagogiques.

L'éducation, la culture et la langue sont des cibles privilégiées des stratégies de *déculturation* à l'encontre des minorités (Sironi 2007). Il est important de savoir si les enfants qui ont été scolarisés dans un pays de transit ou de premier refuge l'ont été dans une autre langue que leur langue première. Une implication des imprécisions marquant les données relatives aux langues des élèves est la difficulté d'identifier la langue la mieux maîtrisée, puisque la langue retenue est celle du pays dit d'origine.

Un autre problème concerne l'existence de dialectes, notamment en arabe, dans lesquels les enfants ont pu développer des compétences à l'oral qui passent inaperçues lorsqu'on use d'une langue standard ou littéraire. La capacité de comprendre et de produire du texte à l'oral, c'est-à-dire de comprendre une histoire racontée ou lue et de faire un récit (appelée *maîtrise de l'écrit oralisé*, voir Dalgalian 2004) est déterminante pour l'entrée dans la lecture. Elle signifie que l'enfant a acquis l'aptitude à symboliser, à évoquer, à utiliser le langage en le dissociant de son usage pratique en situation[28].

Tenant compte de l'importance de l'oral relatif au récit pour entrer dans l'écrit, notre objectif a été *d'aller chercher* les langues et dialectes tels qu'ils sont parlés en famille. Aider au mieux les apprenants allophones à entrer dans la langue orale et écrite du pays d'accueil impliquerait dans l'idéal de tenir compte activement de leurs répertoires linguistiques voire, dans certains cas, de leurs littéracies plurielles (Moore et Sabatier 2015). Comme nous le verrons, notre recherche a ainsi permis de rendre compte de la richesse et aussi des difficultés caractérisant la réalité langagière des enfants issus de l'asile.

28 Cette capacité a été appelée *rapport scriptural au langage* (Lahire 1992).

Chapitre 3

Une recherche-action à l'accueil scolaire des enfants exilés : les évaluations en langue d'origine

Ce chapitre rapporte les résultats de l'enquête ayant accompagné notre démarche de recherche-action dans les trois établissements scolaires inclus dans l'étude. Nous développons une analyse transversale des données issues des entretiens d'évaluation en langue d'origine des élèves requérants d'asile et de nos observations, en l'illustrant par des citations des élèves. Nous avons tenté de dégager les thématiques que le dispositif mis en place a laissées émerger. L'objectif poursuivi est de montrer la richesse des informations que ces entretiens permettent de fournir, révélant des aspects sans doute peu connus du type de population arrivant dans nos écoles, notamment par la voie de l'asile.

En particulier, ce chapitre fait ressortir des compétences de ces enfants souvent non identifiables, car acquises par des moyens extrascolaires ou des formes d'apprentissage parallèles insoupçonnées. Ces données ont été ensuite mises en lien avec celles que nous avons recueillies auprès des parents, dont l'analyse est présentée au chapitre 4. Dans la discussion, nous soulignons l'importance d'un tel dispositif. En effet, l'évaluation des enfants dans leur langue ou dialecte d'origine se révèle être un outil pour éviter leur relégation systématique dans des structures spéciales séparatives et pour équiper les enseignants qui les reçoivent dans leur classe.

Précisons que les prénoms des enfants utilisés dans cet ouvrage sont fictifs. Ils ont été sélectionnés parmi des listes de prénoms correspondant au sexe et à l'origine des élèves évalués.

3.1 Les évaluations en langue d'origine : un révélateur de compétences et de motivations

Scolarisation

Les ELO ont permis d'avoir une idée de la scolarisation des élèves dans leurs pays d'origine ou de provenance à partir d'une estimation de leur niveau d'apprentissage. En général, toutefois, les enfants ont été incapables de donner la durée de leur scolarité – lorsqu'elle a eu lieu – avec précision. Les entretiens avec les

parents ont justement pour objet, entre autres, de préciser la durée, le type et les conditions de cette scolarisation ou encore de vérifier l'absence de scolarisation. Nous fournissons, dans la partie consacrée à l'analyse des entretiens avec les familles, les éléments en relation avec cette problématique (voir chapitre 4).

Les évaluations en langue d'origine ont été riches en renseignements au niveau des compétences scolaires acquises et des types de difficultés rencontrées dans différents domaines (langue d'origine, mathématiques). Les ELO donnent également des informations sur les attitudes des élèves en situation d'évaluation et leurs stratégies d'autorégulation, ainsi que sur leur état psychologique et leurs expériences de vie, tels qu'ils les expriment spontanément à l'évaluatrice.

La complexité des bagages linguistiques

Les évaluations se sont avérées remplir diverses fonctions. D'abord, elles ont révélé les décalages entre la maîtrise de la langue orale et celle de l'écrit, permettant de repérer, parmi les enfants, ceux qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture à un âge où en principe ces apprentissages devraient être acquis ou en voie d'acquisition. Ainsi, pour Aruti, une élève de 8 ans qui a fréquenté seulement un jardin d'enfants offrant des activités ludiques et une éducation religieuse, l'évaluation a permis de constater qu'elle parle et comprend fort bien dans sa langue et se montre même très à l'aise dans la communication avec l'adulte. Mais elle ne sait ni lire ni écrire en langue d'origine (LO), ne déchiffre que 5 lettres de l'alphabet farsi (qui en compte 33) et recopie à l'envers.

Une élève issue de la minorité rom de Macédoine, turcophone, parlait le turc couramment, mais y introduisait des mots en macédonien et en langue romani. L'interprète a dû poser plusieurs fois les questions et les réexpliquer à l'élève pour obtenir des réponses. Selon elle, l'élève ne maîtrisait pas du tout la langue pratiquée en Turquie. De plus, le langage de la fillette était par moments incompris par l'interprète, qui reprenait souvent les propos de l'élève pour s'assurer de leur signification. L'enfant ne savait pas écrire en sa langue d'origine et ne connaissait pas le principe alphabétique. En lecture, elle a essayé de lire de droite à gauche alors que le turc se lit de gauche à droite. Mais l'élève parlait aussi le macédonien : l'interprète, qui avait des connaissances de base en cette langue, a tenu une petite discussion avec l'élève et a estimé qu'elle avait, en effet, de bonnes connaissances en macédonien.

Pour les enfants d'origine rom qui parlent romani, une langue en voie de codification mais, essentiellement transmise oralement, et qui se trouvent dans des contextes plurilingues comme, dans ce cas, en Macédoine, l'aptitude à l'apprentissage de l'expression orale peut se révéler étonnamment élevée et en décalage avec celle de l'écrit. Ces élèves parlent donc plusieurs langues, mais de

manière inégale et avec des mélanges autant à l'oral qu'à l'écrit. En Macédoine, la coexistence de deux alphabets, cyrillique et latin, augmente les risques de confusion.

Nous nous sommes trouvées aussi face à des enfants qui ont appris des langues avec grande facilité, comme cette élève évaluée dans une langue qu'elle avait apprise au contact de ses camarades au *Foyer*, ou qui se sont montrés plurilingues y compris à l'écrit. Ainsi, un enfant de onze ans d'origine kurde, Javed, maîtrisait deux dialectes de cette langue (qui en comporte sept), le sorani et le badini, ainsi que le farsi, sa langue de scolarisation en Iran. De plus, il avait de bonnes connaissances d'anglais, des bases d'arabe, ainsi que de grec en raison de son transit dans ce pays. Au CHC, il suivait des cours de farsi, et pratiquait sa langue maternelle à la maison, le kurde sorani. Sa maman explique :

> Javed a cette perception immédiate de l'atmosphère où il vit. Par exemple, on est passé en Grèce, et c'est lui qui parlait en grec, parce qu'il pouvait apercevoir immédiatement la langue et *l'appliquer* immédiatement. En Suisse, c'est lui qui se débrouille, c'est lui qui parle immédiatement, il apprend à grande vitesse […]. (Mère de Javed, 11 ans, Kurde d'Iran)

Elle affirme néanmoins qu'il « y a un problème, parce que Javed met beaucoup d'anglais dans son français » !

Dans les cas les plus courants, le fait que la langue d'origine ne soit transmise qu'oralement en famille et ne fasse l'objet d'aucun apprentissage scolaire implique la non-maîtrise de l'écrit. C'est le cas par exemple d'un autre enfant évalué, dont la langue kurde était interdite et qui s'est retrouvé à l'école en arabe en situation d'allophonie. L'évaluation a permis le repérage d'importantes difficultés dans la langue officielle, l'enfant se montrant incapable de déchiffrer même sommairement l'arabe après un an de scolarisation dans cette langue. Ce repérage a été possible grâce à la présence conjointe d'un interprète du kurde et de l'évaluatrice arabophone lors de l'entretien d'évaluation.

Plus généralement, les ELO ont fourni des indications sur la complexité des situations en matière d'apprentissage des langues. Il s'agit notamment des divers cas où des langues minoritaires ou des dialectes sont les langues d'origine (cas des dialectes face à l'arabe classique) et où l'enfant doit apprendre la langue standard de scolarisation comme nouvelle langue, parfois sans pouvoir bénéficier d'appuis parentaux pour l'entrée dans les apprentissages.
Un autre cas concerne un enfant ayant changé de pays et ayant en partie perdu sa langue d'origine lors de sa scolarisation dans le nouveau pays. Ces cas sont illustratifs des problèmes que l'on peut rencontrer en pratique pour évaluer

ces enfants, car ils montrent, comme dans les cas d'enfants plurilingues, que la langue du pays dit d'origine n'est pas toujours celle qui est la mieux maîtrisée.

Démêler les difficultés des élèves

La fonction des ELO est aussi celle d'identifier la nature des difficultés des élèves, afin de savoir si elles relèvent de l'allophonie ou d'un manque d'apprentissages scolaires en langue d'origine, en particulier concernant l'écrit. Ainsi, l'ELO d'un élève a montré que telle difficulté en français n'en était pas une dans sa langue d'origine. La difficulté relevant de la compréhension du français a pu ainsi être repérée dans la résolution de problèmes mathématiques, l'enfant ayant clairement montré un problème de compréhension de consignes. Le rapport explique que cet élève :

> […] lit tout seul la consigne en français (sa lecture en français était relativement bonne pour un élève qui a appris le français depuis seulement une année et demie). Toutefois, il ne comprend pas ce qu'il lit et n'est donc pas capable de résoudre le problème. Une fois que l'interprète lui explique la consigne en farsi, l'élève donne aussitôt les bonnes réponses. (Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

Pour cet élève, le rapport d'évaluation fait la distinction entre difficulté d'apprentissage et difficulté en raison d'une absence d'enseignement de telle ou telle notion, en lien avec le vécu de déscolarisation. Cette distinction a ainsi été explicitée dans le rapport d'évaluation par l'évaluatrice : « Je tiens à préciser que l'élève n'est pas en difficulté, mais plutôt en retard d'apprentissage dû à ses conditions de scolarité. »

Les ELO permettent de mettre en exergue un autre type de difficulté, qui est propre à la différence entre l'arabe et le français pour l'écriture des nombres. Ainsi, plusieurs enfants maîtrisant l'arabe mélangent l'écriture des chiffres arabes et français et inversent l'écriture des nombres. En arabe, on écrit d'abord les unités qu'on prononce en premier et après les dizaines prononcées en dernier. C'est le cas de Osman ou de Mahdi, enfants syriens réfugiés en Jordanie, qui donnent des réponses correctes mais inversent les chiffres à l'écrit (par exemple 9 + 8 = 71 au lieu de 17).

3.2 Les ressources inattendues des enfants déscolarisés

Une fonction importante des ELO est d'identifier des ressources que les élèves pourraient présenter en dépit d'un manque de scolarisation ou d'une scolarité interrompue. Nous avons rencontré plusieurs enfants qui ont pu

être rapidement scolarisés dans leur classe d'âge, malgré leur scolarité limitée. En voici quelques exemples :

> Hamza a été scolarisé en Turquie pendant 3 mois, durant lesquels il a appris le turc, la lecture et les mathématiques. À Genève, l'élève a été intégré en 5PH[29], sa scolarité en Suisse se déroule de manière positive. (ELO de Hamza, 10 ans, Kurde de Syrie)
>
> Wael a 7 ans et n'a jamais été scolarisé à cause des problèmes de sécurité et de l'absence d'écoles, détruites pendant la guerre. Malgré son retard de scolarisation, l'élève est en mesure de poursuivre ses apprentissages dans son degré (3PH). (ELO de Wael, 7 ans, Kurde de Syrie)
>
> Malgré sa scolarité très limitée et interrompue (2 mois en Érythrée), Dejen est scolarisé dans une 4PH, où il semble être bien intégré scolairement et socialement. L'élève a confiance en lui et dit ne pas se sentir en difficulté dans ce degré. La maîtresse le félicite régulièrement de ses progrès, dit-il. (ELO de Dejen, 8 ans, Érythrée)

On peut mentionner ici le cas d'un garçon érythréen de 8 ans n'ayant jamais été scolarisé, mais présentant une aptitude remarquable dans la production d'un récit (reproduit plus loin dans ce chapitre) et la capacité à déchiffrer plusieurs lettres. L'évaluatrice rapporte ce cas :

> J'ai demandé à Dula de produire oralement un texte du genre narratif, je lui ai expliqué les caractéristiques de ce genre. Sans hésitation l'élève s'est lancé sur une histoire réelle en *je*, dans laquelle il était le personnage principal [...]. En analysant le texte raconté rapidement par l'élève et qui était très clair et facile à traduire pour l'interprète, je trouve que l'élève a tenu compte (volontairement ou non) de tous les éléments d'un schéma narratif :
>
> › Situation initiale : début de l'histoire qui rend compte de l'évènement, des personnages, du moment et lieu.
>
> › Élément perturbateur (déclencheur) : la blessure de Dula au visage
>
> › Actions : déroulement chronologique des actions.
>
> › Élément équilibrant : évènement qui résout une situation (réussite de la traversée et arrivée en Éthiopie)
>
> › Situation finale : nouvel état de stabilité (arrivée à Genève).
>
> (ELO de Dula, 8 ans, Érythrée)

---

29 Les degrés scolaires s'expriment en années Harmos. L'école obligatoire va de la 1PH (première enfantine Harmos) à la 11PH (dernière année d'école secondaire 1).

Signalons encore que pour Dula, l'évaluation a révélé des stratégies surprenantes en matière d'initiation à l'écrit. D'après ses explications, dès l'âge de cinq ans, lors de ses déplacements en tant que berger menant paître le troupeau qui lui était confié, l'enfant s'arrêtait à la fenêtre d'une école pour écouter la leçon de lecture :

> L'élève sait lire quelques lettres et syllabes, mais ne maîtrise pas l'alphabet en tigrigna. Comme il n'avait jamais été scolarisé dans sa langue d'origine, je lui ai demandé comment il a appris. L'élève répond que sur son chemin de tous les matins vers les collines, il s'arrêtait devant une école et entendait les enfants qui répétaient derrière le maître des lettres, des sons *ba*, *bo*, *bi* et Dula répétait avec eux et mémorisait les sons. Le soir, il demandait à son grand-père comment cela s'écrit. (ELO de Dula)

L'entretien a ainsi révélé une étonnante capacité de l'enfant à trouver des moyens pour s'initier à l'écrit en une stratégie articulant l'écoute, la mise en mémoire et la demande d'explications, de même que la répétition quotidienne. La possibilité de questionner l'élève au cours de l'entretien a permis aussi de supposer qu'un certain niveau de pratiques littéraciées existait dans la famille, la mère ayant l'habitude de lire des histoires ou de chanter des chansons à l'enfant au moment du coucher.

Parfois, des enfants non-lecteurs présentent des capacités de compréhension et de restitution d'un récit qui les situent dans un rapport favorable pour l'entrée dans l'écrit :

> Anas ne sait pas lire du tout et ne reconnaît pas les lettres de l'alphabet arabe. En lui lisant un texte correspondant au niveau 5PH suisse, l'élève a été en mesure de bien comprendre l'histoire. Il a en effet restitué les évènements de l'histoire dans l'ordre chronologique, il a réussi à répondre aux questions de compréhension générale et de vocabulaire. (ELO de Anas, 10 ans, Syrie)

Dans certains cas, les connaissances sont limitées mais d'une certaine portée pratique, comme pour Nizar (8 ans, Syrie), à qui ses frères ont appris à reconnaître, par exemple, les noms des personnes dans le répertoire téléphonique du portable de son père ou encore la liste des règles du comportement (établie par les parents) affichée sur la porte de leur chambre à coucher.

D'autres enfants, non scolarisés ou ayant connu des interruptions de scolarité, font preuve de compétences qui ne sont pas déductibles de la durée de leur scolarisation. Les évaluations ont pu mettre en évidence que certains enfants ont acquis une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que des compétences en mathématiques, sans avoir fréquenté l'école.

C’est le cas de Hamid, 9 ans, qui n’a jamais été scolarisé en Iran, car dans ce pays les Afghans n’ont pas le droit d’aller à l’école, mais qui sait lire et écrire. Il dit « avoir appris avec ses sœurs », peut-on lire sur le rapport d’évaluation. Les parents confirmeront ce fait (voir chapitre 4). L’évaluatrice et l’interprète se disent surpris par « l’efficacité et l’intelligence de cet élève » qui exprime le besoin d’apprendre plus et d’avoir plus d’exercices et de devoirs à domicile.

Une autre élève n’a bénéficié jusque-là que d’une répétitrice mais est qualifiée par l’évaluatrice « d’élève brillante ». Quant à Osman, élève syrien de 9 ans, scolarisé 2 ans en Jordanie, il démontre être un enfant « éloquent, dynamique, brillant et plein de vie » :

> Il est très à l’aise dans la communication avec les adultes et entame spontanément des discussions en abordant des sujets divers, y compris sur la vie à Genève, ses camarades de classe et mon métier. (ELO de Osman, 9 ans, Syrie)

Nous verrons comment les entretiens avec les familles apportent des éléments sur les moyens par lesquels ces enfants sont parvenus à développer ces compétences malgré leur scolarisation absente ou problématique.

3.3 Résultats des observations

Stratégies et autorégulation

Les observations des élèves au travail permettent d’avoir une impression globale de leur implication dans la tâche, mais aussi une idée de la manière dont l’enfant s’y prend pour la réaliser. Ainsi, face à une élève décrite comme « très souriante et bien organisée, qui a réalisé les activités avec beaucoup d’implication et de bonne volonté », l’évaluatrice précise qu’elle

> […] se soucie de bien faire et vérifie souvent ses réponses pour être sûre de leur pertinence. Elle procède d’une manière réfléchie et posée. Elle prend son temps et utilise des stratégies sûres, tantôt basiques (calcul avec des coches), tantôt expertes. (ELO d’Akane, 9 ans, Afghanistan)

Dans le même sens, le rapport de l’évaluation de Saya, signale :

> Le fonctionnement cognitif de Saya est bon, elle s’assure d’abord de la compréhension de la consigne, développe sa réflexion en triant et parfois en notant les données, enfin elle revérifie ses réponses. En cas d’erreur, elle s’autorégule et reprend l’activité en cherchant l’origine de l’erreur. (ELO de Saya, 10 ans, Kurde de Syrie)

De même peut-on faire référence à cet autre élève qui a travaillé pendant deux périodes sans s'arrêter, tout en gardant une très bonne concentration. L'évaluatrice note qu'il

> […] a tenu à terminer son dernier exercice de mathématiques même après la sonnerie de la cloche annonçant la fin de l'après-midi. Devant l'erreur, il m'arrête pour lui laisser la chance de s'autoréguler et proposer une autre solution au problème. Il demande aussi de ne pas être perturbé par mon observation lorsqu'il effectue les calculs. (ELO d'Ahmed, 10 ans, Irak)

On peut citer également l'exemple de cet élève qui, dans un exercice de mathématiques, a tout fait juste. Le rapport commente qu'il

> […] a effectué ces additions mentalement, il n'a ni calculé avec ses doigts, ni procédé à l'aide d'un crayon à un calcul par unités, dizaines et enfin centaines en gérant les retenues […]. Je pense qu'il calcule mentalement mais peine à faire des opérations en algorithme […]. (Ljubomir, 8 ans, Ukraine)

Enfin, signalons le cas de Fouad :

> Initialement, l'élève ne savait pas faire ou s'était trompé en oubliant les retenues, mais aussi l'ordre de la résolution des additions. Après lui avoir montré un exemple, l'élève a aussitôt dit : « oui, j'ai compris », et s'est mis à résoudre correctement 8 opérations d'addition en colonnes. (ELO de Fouad, 11 ans, Irak)

Les stratégies en lecture sont aussi relevées, comme pour cette élève qui

> […] lit d'abord toutes les lettres d'un mot pour le découvrir et le relit ensuite d'une manière fluide. Cet effort considérable fait qu'Akane lit une première fois pour décoder et une deuxième pour comprendre. De ce fait, elle comprend ce qu'elle lit (phrases), mais l'effort et le temps sont doublés. Dès qu'il s'agit d'un petit texte, Akane peine à comprendre son sens car elle met toute son énergie dans la lecture. (ELO d'Akane, 9 ans, Afghanistan)

Certains constats sont d'ailleurs très détaillés : « L'élève se trompe par moments et lit faux certaines lettres (lettres qui changent de son au changement de la position des points) » ou « bonne maîtrise de la langue, comprend et répond rapidement, lit avec fluidité sauf 3 lettres ». Il en va de même pour l'écriture, tel cet exemple : « L'élève a écrit son texte très rapidement, sans utiliser de brouillon et sans bien réfléchir. Certains mots ou lettres sont barrés, l'élève explique cela par le stress et le manque de temps » (ELO d'Ahmed, 10 ans, Irak).

Des indications intéressantes peuvent être fournies plus facilement lors de la réalisation d'une tâche individuellement, hors du contexte de la classe. Ainsi peut-on trouver dans ce sens des observations telles que : « L'élève a aussi une capacité à s'autoréguler toute seule, elle réussit bien à identifier ses erreurs et à y remédier ». Certains élèves font preuve de lucidité face à leurs capacités et ce qui est à relever, c'est la possibilité pour eux de l'exprimer, ce qui n'est sans doute pas aussi simple à faire dans le cadre collectif de la classe : « Il semblait connaître ses capacités, à la vue de chaque tâche il disait rapidement : ‹ c'est facile ! › ou ‹ c'est trop difficile pour moi ! › » (ELO d'Aron, 8 ans, Érythrée). Un élève déscolarisé dit d'emblée « qu'il ne sait pas lire, seulement compter et écrire un peu » (ELO d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan).

Désir d'apprendre et engagement

L'évaluatrice s'est montrée particulièrement attentive à la manière dont les élèves se sont comportés et aux attitudes qu'ils ont présentées pendant les entretiens d'évaluation. Les éléments indiqués reflètent bien entendu ces aspects dans la situation bien précise d'une interaction en face à face et ne sauraient préjuger de l'attitude des élèves en situation collective. D'autant que dans les classes, ils ne sont pas forcément ou pas encore pleinement intégrés. Ces éléments doivent donc être mis en rapport avec les perceptions des parents et celles des enseignants qui accueillent ces élèves, qui peuvent confirmer ou non les impressions recueillies lors des évaluations. Néanmoins, les indications faisant état de *l'implication* de certains élèves, de leur *coopération* durant l'entretien, de leur attitude positive, sont certainement dignes d'intérêt en tant que telles, comme le fait de savoir qu'un élève manque probablement de *confiance*.

Il est en particulier intéressant d'obtenir et de transmettre aux enseignants responsables de ces élèves des informations quant aux comportements témoignant chez eux d'un désir d'apprendre, y compris en dehors de l'école. Un exemple est celui de l'information concernant cet élève qui dit fréquenter les cours de français pour adultes au CHC. Après avoir rédigé un petit texte durant l'entretien, « il a demandé d'avoir une copie pour retranscrire en couleur son texte sur ordinateur » (ELO de Karim, 10 ans, Irak).
La motivation à apprendre semble même pouvoir être rattachée à une frustration de ne pas avoir fréquenté l'école, donnant à voir une attitude particulièrement impliquée chez des élèves déscolarisés. Ainsi peut-on lire dans le rapport d'évaluation d'Ayesha :

> Elle aime aussi l'école et adore apprendre, elle regrette l'instabilité qu'elle a vécue en Iran et qui ne lui permettait pas d'aller à l'école pour apprendre. L'élève dit aimer beaucoup la lecture ; elle a demandé

> si l'enseignant peut lui donner des devoirs à faire en dehors de l'école car elle s'ennuie. Pendant son temps libre en fin de semaine, elle joue avec des amis aux jeux électroniques, mais elle préfère apprendre. (ELO d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Pendant l'entretien, Ayesha, aux dires de l'évaluatrice, « prenait les livres de nos mains et même une fiche d'écriture et se mettait à écrire (d'ailleurs son écriture est très belle) ».

Aruti, une autre élève, qui n'a pas fréquenté l'école jusqu'ici et ne sait ni lire ni écrire, mais qui dit avoir appris un peu à Genève, est décrite comme une

> […] élève bien organisée et structurée, perfectionniste, elle voulait à chaque fois écrire bien et faire un travail propre. Assidue, sérieuse et soucieuse de bien faire, l'élève est entrée dans chaque tâche proposée avec implication et grande volonté de réussir. L'élève a très bien géré l'évaluation de trois périodes sans montrer des signes de fatigue physique ou cognitive. Elle est aussi très respectueuse, agréable. (ELO d'Aruti, 8 ans, Afghanistan)

Ce type d'observation quant à l'attitude de l'élève peut fournir des indications importantes aux enseignants appelés à accueillir ces élèves dans leurs classes. Une des questions posées de manière récurrente par les enseignants de l'école concerne en effet la familiarité avec le contexte scolaire, l'aptitude à fonctionner en situation scolaire, communément appelée aujourd'hui le *métier d'élève* (Perrenoud 1994). Il ressort à cet égard des entretiens d'évaluation que les enfants ayant été régulièrement scolarisés possèdent leur *métier d'élève* : « sa réalisation des différentes activités témoigne d'un élève qui maîtrise son métier et qui manifeste du sérieux dans ses apprentissages » souligne, par exemple, le rapport de Ljubomir (8 ans, Ukrainien). Mais d'autres élèves n'ayant pas été socialisés dans une école institutionnelle présentent des qualités analogues, tel cet élève qualifié de

> […] très sympathique, calme, communicatif et très ouvertement coopératif. Il s'est très bien impliqué dans toutes les tâches proposées pendant cette évaluation. Il est preneur et veut apprendre. (ELO de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

La motivation à apprendre est souvent perceptible au cours de la séance d'évaluation. Certains enfants l'affirment de manière explicite, comme Joram, qui dit parler 3 langues (arabe, français et anglais). L'enfant fait part de sa volonté d'apprendre plus de contenus, même plus difficiles. Il dit être « positif, optimiste et en mesure de vaincre toute difficulté » (ELO de Joram, 10 ans, Syrie).

Les enfants ont été nombreux à exprimer que la réussite des tâches leur tient très à cœur. Si certains présentent du stress, comme c'est le cas d'Ishaari et de son frère Victor, enfants venant du Sri Lanka, d'autres semblent bien connaître leurs capacités, comme Fouad, qui se montre très positif dans son rapport à l'école, et très collaborant :

> Fouad est un élève agréable, très à l'aise dans la communication avec les adultes et maîtrise bien les bons gestes du métier de l'élève, rôle qu'il accomplit merveilleusement. Il possède un bon sens du raisonnement et une grande facilité à comprendre les consignes après une seule lecture ou explication. Il n'hésite pas à poser des questions de précision en cas de besoin. Fouad est aussi très disponible et collaborant avec sa sœur cadette qui a de très bonnes capacités scolaires. Il dit lui avoir tout a appris, car elle n'a été scolarisée qu'une seule année dans son pays d'origine. (ELO de Fouad, 11 ans, Irak)

Malgré la longueur de l'évaluation, la plupart des élèves ont montré une forte implication dans les tâches proposées. Les rapports contiennent souvent des remarques telles que « élève poli, coopératif et respectueux, assis correctement, concentré et assidu, [qui] a fait preuve de beaucoup de maturité et de patience en répondant aux différentes questions pendant les 3 périodes ». Ou encore : élève « souriant, très poli, positif et [qui] garde un très bon état d'esprit malgré l'évocation de certains évènements douloureux ».

Une autre élève a eu recours à *YouTube* pour apprendre à lire dans sa langue maternelle, le dari. Elle a réussi à maîtriser l'alphabet et à lire couramment des mots dans sa langue d'origine sans avoir été scolarisée. Au cours de l'évaluation, rapporte l'évaluatrice,

> Negin a tenu à savoir les réponses des activités mathématiques pour lesquelles elle s'est sentie en difficulté. Elle m'a aussi proposé une activité pour évaluer mes capacités en mathématiques. D'ailleurs, cette enfant dit souhaiter « apprendre très très bien à lire ». Et, concernant les relations sociales : « […] jouer avec les autres, avec les 8P. Voilà. Avec les filles et les garçons ! » (ELO de Negin, 11 ans, minorité hazara d'Afghanistan)

Pour Ishaari, différents métiers qu'elle a eu l'occasion d'observer sont présentés comme étant potentiellement intéressants pour elle dans l'avenir : « être une maîtresse, être une docteure, voilà, et être une traductrice pour les gens qui parlent sri lankais » (ELO d'Ishaari, 8 ans, Sri Lanka). Cette enfant semble ravie d'être sollicitée pour traduire les échanges avec les nouveaux arrivants, y compris par téléphone.

Citons encore les remarques au sujet de deux sœurs venues de Syrie, jamais scolarisées en raison de la guerre, des bombardements permanents et des enlèvements d'enfants. Ayant transité dans des camps en Turquie et en Grèce, elles disent

> […] être très contentes et émerveillées par l'école en Suisse, par l'enseignant, le matériel attractif, la beauté des lieux et la gentillesse des camarades. Elles veulent apprendre vite le français et demandent à ne pas rester dans la classe de scolarisation où il y a beaucoup d'élèves syriens qui parlent arabe ou kurde. (Saya et Soma, 10 et 11 ans, Kurdes de Syrie)

3.4 Situations délicates

En définitive, seule une minorité d'élèves a présenté des attitudes moins engagées lors de l'entretien d'évaluation. Pour une élève, l'évaluatrice note :

> De mon côté, j'ai rencontré une élève très réservée, méfiante ou plutôt prudente, elle s'exprime très peu et ne montre pas une grande motivation d'entrer dans les tâches proposées. Peu concentrée, et par moments absente, regardant le toit ou les murs, l'élève n'a pas manifesté un intérêt ou effort de collaboration dans cette évaluation. Il fallait souvent la relancer pour obtenir des réponses. (ELO de Danica, 6 ans, minorité rom de Macédoine)

Difficultés de concentration

Deux autres élèves appartenant à la même fratrie ont posé un réel problème à l'évaluatrice et à l'interprète lors de cette évaluation, comme le note le rapport. L'évaluation a été en effet

> […] très perturbée, voire entravée par le comportement des deux élèves. Si j'ose évaluer leur comportement, poursuit le rapport, je dirai qu'ils n'ont pas les connaissances de base du métier de l'élève. Ils ne se tiennent pas assis 2 minutes, ils rigolent tout le temps et parlent sans cesse entre eux. Les deux frères rencontrent de réels problèmes de concentration et d'attention. (ELO de Samir et Lounis, 10 et 7 ans, Kurdes de Syrie)

La situation d'évaluation conjointe semble être ici, du moins en partie, à incriminer, puisque l'évaluation séparée en dernière période a donné de meilleurs résultats. C'est peut-être aussi le cas de Fadi, jamais scolarisé :

> Fadi a aussi tendance à déranger ses camarades (Aida et Fouad), qui ont été évalués en même temps que lui, en leur parlant pendant qu'ils travaillaient ou en prenant leurs affaires scolaires sans leur autorisation. L'élève n'hésitait pas à poser sa tête sur la table, à jouer avec le matériel scolaire ou à se lever pendant les activités pour regarder autre chose ou demander d'aller aux toilettes. (ELO de Fadi, 10 ans, Syrie)

Ces exemples posent la question plus large des conditions de la mobilisation, de la démonstration et de l'appréciation des ressources des élèves, qui peuvent présenter des variations entre la situation en face à face ou en groupe.

Le poids de vécus douloureux

L'état psychologique des élèves peut, dans une certaine mesure, être suggéré par leur attitude durant l'entretien proprement dit. Ainsi par exemple, à propos d'un élève, l'interprète dit qu'il ressent une certaine dépression chez lui et qu'il a certainement des capacités et ressources plus importantes. Il les aurait bien démontrées dans un contexte plus positif et différent de sa situation actuelle. La conversation entre l'interprète et l'élève rend compte en effet du fait que la famille s'est douloureusement séparée au moment de franchir la frontière entre l'Iran et la Turquie. L'élève et son papa ont pu traverser, mais la maman et le petit frère ont été arrêtés par les gardes-frontières. « L'élève dit souffrir énormément de cette séparation et garde tout le temps en tête l'image de ces moments difficiles », conclut l'interprète. (ELO d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Un autre élève se montre en début d'entretien très angoissé et très réticent. L'évaluatrice note :

> Il est resté silencieux pendant plus de dix minutes. Il avait peur et refusait de répondre à mes questions. Après avoir insisté auprès de l'élève, il a commencé à pleurnicher en disant qu'il ne va rien faire ni dire. J'ai dû le prendre par le côté affectif, me mettre à son niveau pour le rassurer et lui montrer des signes de tendresse. L'élève a fini par collaborer et faire l'évaluation. (ELO de Najib, 9 ans, Palestinien d'Irak)

L'enseignant de classe de scolarisation avait signalé que cet élève pleurait beaucoup au début de son intégration à l'école. Pendant l'entretien, Najib a dit avoir beaucoup aimé l'école en Syrie. Il était très triste de rester à la maison à cause des bombardements. Il voyait les avions à petite distance et les chars passer à côté de son domicile. Avec ses frères ou ses amis, ils ne pouvaient même pas sortir jouer pour ne pas mourir ou se blesser.

Difficultés du présent

Devant la tâche de produire librement un texte par écrit, Ahmed n'évoque pas ce passé douloureux mais un présent qu'il vit de manière difficile. Il dit se sentir très triste et pas du tout aimé par ses camarades, qui se moquent de lui et le rejettent. Il a exprimé sa frustration face à ce problème, car malgré ses plaintes répétées à son enseignant, dit-il, les camarades continuent toujours de se moquer de lui. Cette situation l'a amené à donner un récit qualifié par l'évaluatrice de « porteur de sens et émouvant ». Avant de le produire, l'élève a dit écrire une histoire qu'il a préparée et imaginée dans sa tête depuis longtemps et à laquelle il pense tous les soirs. Voici le texte :

> Il était une fois ici il y a longtemps un enfant très gentil, mais tout le monde le détestait et il n'a jamais su pour quelle raison. Il en était très triste et un jour il ne supportait plus ce fait et il a travaillé pendant 3 mois jusqu'à ce qu'il a fini par créer un ami exemplaire, un robot très, très génial. (ELO d'Ahmed, 10 ans, Irak)

L'évaluatrice ajoute que l'élève a voulu finir le texte, mais, à son grand regret, le temps leur a fait défaut. Cet élève exprime sa déception de ne pas jouer avec ses camarades, car il trouve que les jeux ici sont plus difficiles pour lui, et il n'arrive pas à en comprendre le fonctionnement. Les jeux dans son pays étaient plus simples et divertissants (jeux de cache-cache, de rôles, de billes, de guerre avec des objets…) : « j'aimerais bien m'acheter des jeux ici, mais je n'ai pas l'argent, mon père me demande d'attendre, mais je grandis et je veux profiter de jouer maintenant ». (ELO d'Ahmed, 10 ans, Irak)

Les difficultés du présent ne viennent pas principalement de l'école. Au contraire, celle-ci représente parfois un havre de sérénité, comme pour Mahdi (11 ans, réfugié syrien en Jordanie), qui dit être « en récréation » par apport à son ancienne école ou encore Laila qui subit la lourdeur de la vie familiale dans le CHC :

> Laila dit vivre une situation difficile. Séparée de ses deux frères et de sa sœur, auxquels les autorités suisses ont refusé à deux reprises une demande d'asile, Laila et ses parents vivent très mal cette situation et semblent très affectés moralement. Laila dit préférer rester à l'école (où elle se plaît beaucoup, aussi bien scolairement que socialement) et ne pas rentrer à la maison. Elle n'aime pas non plus les vacances à cause de l'ambiance très triste à la maison. Elle trouve aussi que leur vie au *Foyer* est ennuyeuse, voire déprimante, car cet endroit isolé de la ville rend toute pratique d'un loisir ou une intégration sociale difficile, dit-elle. (ELO de Laila, 10 ans, Kurde de Syrie)

3.5 Expériences de vie et maturité des élèves

Les expériences de vie que suggèrent les données recueillies lors des entretiens d'évaluation apparaissent fortement contrastées, laissant imaginer des différences importantes en termes de maturité. Ces expériences sont représentées d'un côté comme issues d'un

> […] contexte de vie, très restreint [où] l'élève ne pratiquait pas de loisirs en dehors de la maison et n'avait pas d'amis ou proches avec qui jouer, hormis son petit frère. D'ailleurs, l'élève dit ne pas avoir eu de jouets à la maison. Le seul jeu possible était cache-cache. (ELO d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

L'élève est explicitement qualifié de « peu mature » dans le rapport d'évaluation. D'un autre côté, on trouve un élève ayant

> […] une expérience de vie très importante et riche pour son âge, il est très posé et très réfléchi. L'élève a aussi une force mentale ou de caractère acquise grâce à son parcours de vie. Quand il racontait son histoire, assez douloureuse, l'élève restait calme et n'exprimait aucune émotion. (ELO de Dula, 8 ans, Érythrée)

Récits de vie

Les entretiens d'évaluation ont été plusieurs fois l'occasion pour les élèves d'exprimer un vécu difficile, sans que cela n'ait été demandé ou induit par les questions de l'évaluatrice. Hady, par exemple, a parlé de leur souffrance en Irak, à lui et à ses frères, « à cause de l'insécurité, de la guerre entre partis politiques, de la destruction du pays et des vols et enlèvements des enfants » (ELO de Hady, 11 ans, Kurde d'Irak).

Il arrive que les enfants racontent leur vécu lors de la réalisation d'une tâche propre à l'évaluation. Par exemple, en réponse à la demande de rapporter par écrit un récit de vie, un élève décrit oralement les circonstances de sa trajectoire migratoire en trois phrases :

> En été, il faisait nuit, nous étions dans un bateau en train de traverser la mer et soudain des voleurs sont arrivés. Ils voulaient percer le bateau pneumatique et nous faire couler dans l'eau. J'ai eu très peur. (ELO de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

Lorsque l'évaluatrice lui demande de terminer l'histoire, l'enfant raconte : « Heureusement que sur le bateau il y avait un bébé de 9 mois qui pleurait. Les voleurs ont fait demi-tour et sont partis sans nous faire de mal. Je rêve encore de cette histoire ».

Un autre rapport d'entretien signale que Dula « a fait preuve de beaucoup de maturité » pendant toute la durée de l'entretien. Il a raconté son expérience oralement avec force détails et d'une manière très organisée. Nous rapportons ici le récit de son périple qui, comme nous l'avons mentionné ci-dessus (point 3.2 de ce chapitre), reprend tous les éléments du schéma narratif et mérite d'être repris intégralement :

> Un jour avec ma maman et des gens, nous avons décidé de partir en voyage pour aller à l'étranger. On devait aller à pied jusqu'à l'Éthiopie et prendre l'avion pour arriver en Europe. Nous sommes partis un soir et avons marché pendant très longtemps. J'étais courageux, je marchais rapidement et sans me fatiguer, j'étais devant ma maman qui n'a pas eu besoin de me porter, contrairement à d'autres enfants qui se fatiguaient beaucoup et réclamaient que les adultes les portent. Le soir, on marchait rapidement dans la forêt et sans lumière, une branche d'arbre épineuse m'a blessé le visage, cela m'a fait mal et je saignais, j'ai commencé à pleurer, mais les passeurs m'ont fermé la bouche et porté sur le dos. Je ne devais pas pleurer car la police risque de nous entendre et de nous arrêter. Les gens ont commencé à courir et nous nous sommes cachés dans un abri, c'est « comme une cabane ». Après une longue marche, nous sommes enfin arrivés à la douane en Éthiopie, les douaniers nous ont donné à manger et à boire et nous ont fourni des matelas et couvertures pour dormir. Le lendemain matin, des camions sont venus nous transporter dans des camps. Il y avait beaucoup de tentes et beaucoup de gens, nous avons partagé avec ma maman et d'autres personnes une tente, mais on s'est senti mal car il faisait trop chaud dans la tente (elle était en plastique et le soleil tapait très fort). Ma maman a demandé à mon oncle qui vivait à Addis-Abeba de venir nous chercher. Nous sommes allés chez lui et sommes restés plusieurs mois. J'ai fréquenté l'école là-bas, et j'ai même appris la langue du pays. Un jour nous avons pris l'avion avec ma maman pour venir en Suisse. Mais en Allemagne, ils nous ont arrêtés et gardés plusieurs jours. Ma maman a montré des papiers et enfin nous sommes partis à Genève. (ELO de Dula, 8 ans, Érythrée)

Enfin, on peut trouver dans les récits des élèves des histoires reflétant des expériences de vie douloureuses. Invité à écrire un récit de vie libre, l'un d'eux, Hamid, a préféré raconter son récit oralement. « Il s'agit d'une histoire plutôt triste », note l'évaluatrice. Cette dernière rapporte que l'élève :

> […] raconte qu'une fois, en Iran, il a été acheter du riz avec sa maman. Arrivés au magasin, il y avait beaucoup de monde et le magasin était petit. Sa maman lui a demandé de l'attendre dehors. Soudain, des enfants iraniens ont commencé à l'insulter et l'un d'eux l'a poussé violemment. Hamid est tombé sur une barrière en métal et s'est blessé la jambe. Il dit garder une grande cicatrice qu'il a voulu nous montrer. (ELO de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

L'élève s'est montré très souriant, très poli, positif, avec un très bon état d'esprit malgré l'évocation de sa vie en Iran en tant que membre de la minorité afghane où il a été plusieurs fois victime de comportements discriminatoires, voire violents, de la part d'autres enfants à cause de ses origines.

Un autre élève se limite à déclarer : « Je me souviens très bien et je n'oublie rien, j'aurais aimé supprimer de ma mémoire des scènes terribles que j'ai vécues, mais je n'y arrive pas » (Ahmed, 10 ans, Irak).

3.6 Apports et limites des évaluations en langue d'origine

Parallèlement à l'analyse des comptes-rendus d'évaluation, nous présentons ici certains aspects de ces évaluations qui ont fait l'objet de nos observations ou de celles des interprètes. Notre attention a été spécialement attirée par la manière dont l'élève semble avoir vécu la situation d'évaluation et par certaines dimensions culturelles qui ont pu être pointées par les interprètes.

La situation d'évaluation : une possible source de stress

La situation d'entretien peut être source de stress pour certains élèves qui se retrouvent seuls face à une évaluatrice qu'ils ne connaissent pas, et face à deux autres adultes, interprète et observatrice. Il faut garder à l'esprit qu'au-delà des aspects culturels de la relation entre adultes et enfants, plusieurs de ces enfants ont vécu ou vivent cette relation dans le cadre de rapports d'autorité (passeurs, fonctionnaires, personnel du CHC). Certains d'entre eux ont fait l'expérience d'une grande sévérité dans le cadre scolaire, sans compter les effets des situations de guerre ou de violence. En outre, les familles ont eu à expliquer à plusieurs reprises et à divers agents (police, etc.) les raisons de leur demande d'asile. Les enfants peuvent avoir vécu difficilement ces situations d'entretien qu'ils peuvent associer à la situation d'ELO.

Il n'est donc pas étonnant de se trouver, pour l'entretien d'évaluation, face à des élèves qui paraissent angoissés ou réticents. Comme évoqué plus haut, l'évaluatrice a dû ainsi prendre du temps pour rassurer Najib, un

élève palestinien très angoissé, avant qu'il ose sortir de son silence initial, en adoptant notamment un registre plus affectif que pour d'autres élèves. Elle observe également que les difficultés d'élocution en début d'entretien étaient à attribuer à son état émotionnel et non à une maîtrise insuffisante de la langue :

> Najib parle très bien l'arabe […]. Il maîtrise la langue et a une grande richesse de vocabulaire. Toutefois, au début de l'évaluation, j'ai dû lui demander de répéter quelques mots que je n'entendais pas très bien ou ne comprenais pas. Il parlait d'une voix basse et ne prononçait pas très bien. J'ai eu le sentiment que cette difficulté était due à l'état psychologique de l'élève ; il ne se sentait en effet pas très à l'aise et en confiance. Une nette progression a été constatée après les 20 premières minutes, quand l'élève a compris l'objet de l'évaluation. (ELO de Najib, 10 ans, Palestinien d'Irak)

Ce que reflète cette description de la situation d'évaluation est la grande difficulté à gérer l'état psychologique des élèves, ainsi que la nécessité de déployer des stratégies subtiles pour gagner leur confiance.

Le stress pendant l'évaluation est encore mentionné dans le cas d'une autre élève qui explicite sa réticence :

> Pendant l'évaluation, Ayesha semblait soucieuse, voire triste. Elle dit ne pas aimer les questions, car cela la stresse et elle perd ses moyens. Toutefois, elle semblait sûre de ses réponses, qu'elle donnait avec rapidité et détermination. (ELO d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Cet état de stress peut avoir un impact sur les prestations lors des évaluations, ou se combiner avec d'autres facteurs pour aboutir à un tel résultat : « Le contenu d'évaluation des apprentissages de l'élève a été très limité en raison du faible niveau de scolarité de l'élève et de son état de stress » (ELO d'Abdul Wahid). D'autres élèves peinent à se concentrer, comme l'a remarqué l'interprète. Prenons le cas d'Aron : « Selon l'interprète, l'élève n'est pas concentré, il demande toujours la répétition des questions ou la réexplication de ces dernières. »

Contraintes inhérentes aux ELO

Cependant, l'évaluation en elle-même présente des difficultés intrinsèques puisqu'elle se déroule de manière séquentielle avec une certaine rapidité, elle exige une attention soutenue et ne permet pas de retour en arrière. L'évaluatrice rend compte de

> […] cette difficulté supplémentaire à laquelle se confrontent les élèves allophones et qui se présente dans la traduction orale des données, et la rapidité du traitement des énoncés. Aussi bien pour la langue que pour les mathématiques, et par manque de temps, nous lisons souvent une seule fois les énoncés aux élèves, et nous attendons d'eux des réponses. Rappelons qu'ils n'ont pas la possibilité de relire, de retourner au texte, notamment en mathématiques, où les énoncés sont écrits en français et traduits oralement par l'interprète. (Évaluatrice en langue d'origine)

Ceci ressort tout à fait du rapport d'évaluation de Soma :

> La majorité des activités proposées en maths étaient des notions nouvelles pour l'élève, qui à partir de l'explication des consignes sur le moment a essayé de résoudre les tâches. Cela rend justement compte d'un bon fonctionnement cognitif, car l'élève se référait seulement à sa compréhension de la consigne qui lui a été lue, elle ne pouvait pas lire et retourner au texte en cas de besoin. (ELO de Soma, 11 ans, Kurde de Syrie)

Il s'agit là de contraintes difficilement surmontables, car il n'est pas possible d'avoir à disposition du matériel déjà traduit dans la langue de l'élève. Cela est d'autant plus complexe que le niveau de celui-ci n'est pas connu à l'avance et qu'il faut donc avoir en réserve une ample batterie de tests. En outre, le fait d'observer les élèves, d'attendre leurs réponses n'est certainement pas de nature à les mettre à l'aise :

> Ces élèves ne prennent pas beaucoup de temps pour réfléchir car nous les attendons et les observons, ce qui est en soi une pression. Enfin, ils ne posent presque pas de questions pour réguler leur compréhension ou guider leur processus métacognitif. (Évaluatrice en langue d'origine)

Ces modalités d'évaluation influencent sans doute les performances démontrées par ces élèves qui, dès lors, doivent être prises en compte avec une certaine prudence. Enfin, il ne va pas de soi de se sentir en confiance pour un jeune enfant pris à part sans ses parents. C'est sans doute, par exemple, en raison de

> […] son manque de confiance en ses interlocuteurs (nous-mêmes) et de ses capacités langagières moyennes, que Dula s'est montré prudent et ne rendait pas compte de réponses complètes. L'interprète devait souvent le relancer. (ELO de Dula, 8 ans, Érythrée)

Importance de la connaissance de la langue et du contexte culturel

Ce point concerne l'apport important des personnes qui interviennent dans ces entretiens d'évaluation en langue d'origine. En effet, l'évaluatrice au premier chef, mais aussi les interprètes, fournissent des indications précieuses sur les aspects scolaires et linguistiques des contextes de provenance. Ils aident à mieux identifier l'origine de certaines ressources et de certaines lacunes ayant pu être constatées chez les élèves évalués.

Un exemple porte, chez un élève qui n'a pu fournir d'indication, sur l'estimation de la durée de sa scolarité, qui a connu des interruptions. L'évaluatrice a pu estimer, à partir de la production de l'élève, que celui-ci maîtrisait des connaissances correspondant au moins à trois années de scolarité :

> […] il a été scolarisé mais son parcours a été interrompu à cause de la guerre qui a eu lieu dans le village où l'élève vivait. Najib n'a pas pu préciser la durée de sa scolarité. Son niveau de lecture prouve qu'il a été scolarisé au moins 3 ans en langue d'origine, car il est capable de lire des textes écrits en alphabet consonantique (un alphabet ne notant principalement que des consonnes). Il s'agit d'une spécificité de la langue arabe. Les voyelles des mots se lisent mais ne s'écrivent pas, la graphie est donc incomplète et nécessite du lecteur qu'il connaisse déjà un mot donné pour le lire correctement ou qu'il le déduise grâce à la maîtrise des règles de la grammaire. Ce niveau de lecture vient après les premières années de l'apprentissage de la lecture, pendant lesquelles les mots sont écrits avec les voyelles et les accents pour définir les sons. Il faut donc quelques années (3 à 5 ans, selon les pays et le nombre de périodes consacrées à l'enseignement de la lecture) avant de pouvoir lire l'arabe consonantique. (ELO de Najib, 9 ans, Palestinien d'Irak)

Dans le même sens, l'évaluatrice note à propos d'un élève de 10 ans, bon lecteur et scripteur dans sa langue d'origine et en arabe classique : « Il est plutôt rare qu'un enfant de 10 ans ait de bonnes compétences en arabe classique (langue d'enseignement) » (ELO de Ahmed, 10 ans, Irak).

Les interprètes fournissent également, à l'occasion, des renseignements sur le système scolaire du pays d'origine ou sur le type d'enseignement dispensé et le moment de son introduction. Par exemple, pour un élève ayant été scolarisé dans son pays d'origine et présentant d'excellentes compétences, mais n'ayant pas réussi un exercice correspondant à son degré scolaire ici, le rapport signale : « L'élève n'a pas réussi à entrer dans la tâche. Selon l'interprète, ce type d'exercice n'est pas travaillé à l'école primaire en Ukraine » (ELO de Ljubomir, 8 ans, Ukraine). Ces précisions sont importantes car elles permettent

d'éviter des erreurs d'appréciation au sujet des capacités de l'élève et de sa maîtrise des connaissances dispensées dans son cursus antérieur.

Malheureusement, dans le cadre de cette étude, et plus largement, des évaluations en langue d'origine, l'obtention de ce type d'informations dépend fortement de facteurs aléatoires, tels que la disponibilité d'interprètes possédant la connaissance du système scolaire et de l'enseignement du pays de provenance de l'élève. Une même langue peut être parlée dans des pays différents et les interprètes eux-mêmes peuvent n'avoir pas vécu dans le pays d'où vient l'élève, même s'ils en sont originaires. L'exil concerne aussi, souvent, les interprètes.

Il est cependant fort précieux de rencontrer des interprètes qui connaissent finement la réalité des contextes de provenance des élèves. L'un d'eux nous a fait une véritable leçon au sujet de l'ethnie hazara[30] à laquelle appartient l'un des élèves évalués, dont il est dit : « L'élève a été assez stressé pendant cette évaluation, néanmoins il a su faire preuve de beaucoup de courage ; il s'est montré coopératif, très poli et touchant » (ELO de Abdul Wahid, 8 ans, Afghanistan). L'interprète nous explique que l'on peut comprendre l'attitude réservée de l'enfant par une situation de minorité opprimée qui affecte les membres de sa communauté. Il nous explique :

> […] les Hazaras sont très persécutés par les talibans. Ils se font égorger, tuer, violer, voler… C'est une ethnie qui souffre en Afghanistan, à Kaboul, en province … Quand les talibans veulent se venger du gouvernement, ils choisissent cette ethnie. Il y a des massacres de l'ethnie hazara. Ils ont les yeux bridés. Normalement, dit-il, moi je suis en contact avec différentes ethnies, j'ai vu quelqu'un qui était étudiant en médecine et qui avait la même timidité que ce garçon. Ils se sentent inférieurs, ont de la difficulté à trouver leur place dans la société. Ils sont très talentueux, ce sont les meilleurs footballeurs, écrivains, poètes, cinéastes. C'est leur unique manière de s'exprimer (arts martiaux, karaté, lutte, boxe). Ils ont toujours été opprimés par le pouvoir, le pouvoir pachtoune. En Afghanistan, il y a 64 ethnies, aux yeux bleus, verts, depuis Alexandre le Grand, les Mongols, les Arabes, les Turcs… Sous les Pachtounes, un soulèvement populaire des Hazaras n'a pas été pardonné. Ils ont servi gratuitement, ont été punis, battus. (Interprète pour l'ELO de Abdul Wahid, notes de l'observatrice)

30 La persécution et la discrimination contre l'ethnie hazara tient notamment à son attachement au chiisme dans un environnement à très grande majorité sunnite. Pour Abdul Wahid et sa famille, la mention *minorité chiite en Afghanistan* se justifie car le père s'en revendique (voir chapitre 5).

Des éclairages de ce type peuvent contribuer à développer la sensibilité interculturelle des professionnels qui reçoivent ces enfants, à assouplir la dimension normative qui s'attache à la notion de *métier d'élève*, en ce qu'elle prescrit des comportements et attitudes propres au modèle de l'élève occidental, autonome et assuré. Ainsi, on observe à propos d'un élève que quand il ne comprend pas une consigne, il ne pose pas de questions et dit « je ne sais pas ». Mais quand l'interprète lui repose la question avec plus d'explications ou une meilleure interprétation, l'élève répond aussitôt correctement. Peut-être, suggère l'interprète, est-il encore influencé par sa culture d'origine, dans laquelle les enfants s'expriment peu et ne doivent pas poser trop de questions aux adultes, surtout en contexte de classe.

On notera que l'interprète peut jouer un rôle clé pour dissiper et, si possible, prévenir les malentendus interculturels. Une anecdote permettra d'illustrer cette idée. Ainsi, lors d'un entretien d'évaluation, l'observatrice, tout comme l'évaluatrice, ont voulu encourager l'élève en recourant, faute de mots, à un signe, et ont fait le geste du pouce levé. L'interprète a alors déclaré, au grand dépit de l'observatrice, que dans son pays, ce geste signifie : « C'est nul ! ». On le voit, l'accueil des migrants comporte bien des zones d'incertitude, ainsi que nombre de pièges que la collaboration avec de véritables médiateurs culturels pourrait en partie débusquer.

***

Les évaluations réalisées dans le cadre de notre recherche ont pu mettre en évidence que certains enfants avaient acquis une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que des compétences en mathématiques, sans avoir fréquenté l'école. Sauf une minorité, les élèves ont eu une évaluation positive à différents niveaux, ce qui témoigne d'une dissonance par rapport à certaines représentations d'enseignants travaillant avec cette population issue des CHC. Les enfants se sont montrés en général très concernés malgré leur vécu difficile, souvent douloureux, et des conditions au CHC plus que défavorables pour nombre d'entre eux. Ce qui est frappant est l'envie d'apprendre manifestée par la plupart de ces élèves.

L'examen des rapports des ELO a également permis de constater l'importante disparité des cas, surtout en termes de compétences scolaires. Certains élèves évalués montrent des compétences avérées sur le plan du curriculum, d'autres semblent avoir des compétences cachées, d'autres encore accusent un retard significatif dans les apprentissages par rapport à leur classe d'âge. Il est alors légitime de se demander si le regroupement dans des classes de scolarisation de tous ces enfants – présentant des compétences, des expé-

riences et des âges différents – a tout son sens. Cette question sera discutée plus avant au chapitre 10.

Une véritable question à traiter est apparue autour de la définition de la langue d'origine, celle-ci conditionnant le recours à l'interprète et l'usage d'une langue déterminée dans la réalisation de l'évaluation. Une information plus fine du bagage langagier de l'élève a manqué et des confusions se sont fait sentir dans le choix de la langue d'évaluation. La connaissance des réalités sociopolitiques marquant les contextes dont sont issues les familles peut venir éclairer la complexité de ce bagage, comme par exemple une situation de minorité, tant il est vrai que l'oppression d'un groupe minoritaire passe souvent par la censure de sa langue. Les cas cités suggèrent aussi qu'il ne suffit pas à l'institution scolaire du pays d'immigration de connaître les années de scolarité pour tirer des conclusions quant à l'orientation à préconiser pour tel enfant. Les évaluations en langue d'origine jouent ici un rôle clé car elles font – ou devraient faire – reposer l'orientation sur l'identification des compétences des enfants et non, ou non seulement, sur une scolarité antérieure réelle ou présumée.

Chapitre 4

Scolarités, déscolarisations et apprentissages informels dans les contextes de crise : les parents comme informateurs

Ce chapitre analyse les propos des familles au sujet de la situation éducative de leur(s) enfant(s) avant l'exil. Il cherche à saisir les raisons pour lesquelles leurs enfants se sont retrouvés en situation de vulnérabilité éducative, en documentant les circonstances étant à l'origine de leur scolarité problématique ou absente. Certains éléments ont pu être tirés des propos des enfants, mais les entretiens avec les familles ont permis de mieux comprendre les raisons de ces difficultés éducatives. À partir des propos des parents des élèves évalués, nous obtenons des précisions sur le parcours éducatif de ceux-ci et documentons les modes d'apprentissage qui ont été du ressort des familles, des enfants eux-mêmes ou de tiers. Ainsi, ce chapitre fournit des éclairages sur les moyens par lesquels les enfants ont tout de même réussi à s'instruire, en complémentarité avec les exemples présentés au chapitre 3.

En outre, les entretiens avec les familles apportent des éléments sur l'importance que revêt à leurs yeux l'éducation de leur(s) enfant(s) et sur le rôle que celle-ci a pu jouer dans leur déplacement.

4.1 La déscolarisation des enfants de l'asile

Des précisions fournies par les parents sur la scolarité de leurs enfants, il ressort que la plupart des élèves évalués ont connu des parcours scolaires chaotiques ou une totale déscolarisation. Le tableau 9 présente les modalités de (dé) scolarisation, ainsi que les raisons qui en sont à l'origine, selon les données recueillies auprès des familles.

Comme il ressort du tableau, dans la grande majorité des cas (35 sur les 40 évaluations effectuées), les parents rapportent des situations de scolarisation absente, discontinue ou interrompue. Le trois-quarts des enfants n'ont donc pas connu une scolarité régulière. Quelles sont les raisons invoquées par les parents ?

Tableau 9 Raisons pour la (dé)scolarisation des enfants évalués (N = 40)

Jamais scolarisé		Scolarisation antérieure discontinue		Scolarisation antérieure interrompue		Scolarisation antérieure régulière	
Insécurité	9	Guerre	5	Guerre	7	Parfois avec déménagements et changements d'école	5
Interdiction	2	Transit	2	Migration	1		
		Santé	1	Santé	3		
		Minorité	3	Manque de place	1		
		Discrimination	1				
Total	11	Total	12	Total	12	Total	5

Situations de guerre

La déscolarisation est attribuée directement à une situation de guerre par 12 familles, situation qui les a amenées à fuir précipitamment, à changer le cas échéant plusieurs fois de pays ou de région. La survie et une sécurité relative sont alors devenues les priorités, comme le montrent les exemples suivants. Dans un cas, la famille a quitté le camp de réfugiés où l'enfant a été scolarisé pendant deux ans. Elle s'est retrouvée dans un lieu de conflits, la forçant à partir à nouveau : « La priorité c'était juste de trouver un abri » (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak).

Dans un autre cas, la famille est partie du pays peu de temps après que la guerre ait éclaté, de sorte que pendant six mois l'enfant n'a pas été à l'école.

Minorités discriminées

Une autre partie des familles rattache les problèmes de scolarité à la discrimination que subissent les minorités auxquelles elles appartiennent dans le pays de scolarisation. Cela concerne notamment les Afghans en Iran, comme l'a déclaré la maman de Saber qui affirme avoir « dû beaucoup pleurer » pour qu'ils acceptent son fils. Celui-ci n'a pu être scolarisé qu'à l'âge de huit ans. Une telle situation a été vécue par une autre famille qui raconte qu'ils « n'avaient pas de papiers et que sans les papiers ils ne pouvaient pas envoyer les enfants à l'école ». Elle évoque le problème de son fils en ces termes :

> Chaque fois que Hamid sortait, les enfants l'insultaient, les autres l'insultaient, en lui disant qu'il était Afghan. Parce qu'Afghan c'est presque comme une insulte là-bas maintenant. (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

On peut souligner la gratitude qu'exprime cet enfant vis-à-vis de sa mère pour l'avoir sorti d'une situation vécue comme une véritable persécution. La maman dit que Hamid lui parle en lui disant : « merci maman de nous avoir emmené ici parce qu'ici au moins les enfants … Et ici si on m'insulte, je ne comprends pas ce qu'ils me disent (Rires) ».

Toujours concernant la situation de minorité, ce qui a posé problème à ces autres parents pour l'inscription de leur enfant à l'école est qu'étant d'origine palestinienne et réfugiés, ils n'avaient pas de passeport. Donc, ils ont dû faire un passeport falsifié pour se faire passer pour des Irakiens, parce qu'ils étaient nés en Irak, comme le rapporte l'interprète :

> Et donc du coup, voilà, ils ont dû passer par ce biais pour que les choses puissent quand même un petit peu avancer et que Najib puisse être inscrit. Et c'est à cause de tous ces problèmes qu'il y a déjà eu un retard d'inscription pour aller à l'école. (Mère de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Les problèmes de scolarisation dus à l'absence de papiers sont évoqués également par une famille kurde vivant en Syrie. L'un des enfants, Samir, a tout de même été scolarisé mais dans une école officielle en arabe où les élèves kurdes n'étaient pas bien considérés.

Une maman, qui se dit « fière d'être kurde », décrit la situation des Kurdes en Iran comme la « pire » en précisant :

> Les Kurdes d'Irak ont la liberté. En Syrie non, mais c'était admis de parler le kurde. En Turquie, il y avait encore la liberté de parler kurde [...] mais en Iran, nous, on a subi l'impossible. [...] Dans une région seulement habitée par les Kurdes, où tous les villages, ainsi que les écoles étaient tous kurdes, la loi qui interdit de parler le kurde était imposée. La loi islamique, la loi chiite, tout était imposé à 100 %. (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

Elle ajoute à propos de l'école de son fils, Javed, où tous les enfants étaient Kurdes :

> À l'école c'était interdit de parler kurde. C'est interdit de s'habiller style kurde. Même parler kurde, les enseignants l'internaient immédiatement, l'empêchaient de parler. La religion islamique était obligatoire. L'obligation de prier à l'école aussi, selon la religion musulmane. C'était obligatoire, il n'y avait pas de choix. Donc les leçons religieuses, une heure de religion islamique, c'était obligatoire [...]. C'était 100 % kurde avec l'obligation de parler le farsi à l'école et de pratiquer l'islam. (Mère de Javed)

Le cas des Roms est également représenté par une famille, dont le père a relaté l'expérience de la discrimination, d'absence de droits et de « ne pas être vus comme des personnes ». Le père affirme ainsi : « Chez nous, il faut payer partout et on n'est pas respecté, toutes les portes sont fermées pour eux » (Père de Danica et Vojco, 6 et 9 ans, Roms de Macédoine). À la question leur

demandant pourquoi les choses sont comme ça, la personne répond dans son français : « Je ne sais pas. Je n'ai pas idée pour ça. Et ça, ça rend difficile un peu de scolariser les enfants ».

Insécurité généralisée

L'insécurité générale est souvent évoquée pour rendre compte des difficultés rencontrées dans la scolarisation. Une des raisons mise en avant en termes d'insécurité a été mentionnée par plusieurs familles : l'enlèvement d'enfants. L'interprète de la maman de Saber rapporte ces propos à ce sujet :

> Là-bas, les parents ont très peur parce que les enfants se font enlever, au point qu'elle accompagnait Saber et son frère aîné à l'école elle-même. Mais Saber a eu toujours peur aussi de se faire enlever comme ça. [...] il y a des trafiquants d'organes qui enlèvent les enfants [...] c'est surtout pour des raisons de sécurité des enfants qu'ils ont quitté l'Iran. (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

Les parents d'une autre élève déclarent aussi que leur fille Akane n'allait pas à l'école si elle n'était pas accompagnée « parce qu'ils avaient peur qu'elle soit enlevée. Parce qu'il y a beaucoup d'enlèvements d'enfants là-bas » (en Afghanistan). Dans le même sens, mais en illustrant ces faits par un exemple, le père d'Abdul Wahid explique :

> [...] une situation qui est dangereuse en Afghanistan, c'est que par exemple, une fois, on a essayé d'enlever son fils cadet parce qu'il y a une dame qui avait pris sa main, il marchait dans la rue et puis quelqu'un de la famille qui voit le fils cadet lui dit : « mais qu'est-ce que tu fais ici avec cette dame ? » Et la dame a dit : « oh ! Mais c'est lui qui me suit, je ne sais pas pourquoi il me suit ! » Et cette personne de la famille a pris la main du cadet et l'a ramené à la maison et la maman a dit : « mais qu'est-ce que tu as fait ? Où tu étais ? » Il a [répondu] dit : « on a frappé à la porte et la dame a dit qu'elle allait m'acheter des ... comment on dit ? Un cerf-volant. Vous savez les cerfs-volants ? » Et lui il était parti avec cette dame, vous voyez ? Et après sa mère a dit : « tu ne fais plus jamais ça, tu ne sors pas avec quelqu'un que tu ne connais pas ». Ça veut dire ... là c'était une manière douce mais ça arrive, des enlèvements violents. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Une autre famille évoque l'existence d'enlèvements d'enfants dans le contexte d'insécurité régnant en Syrie :

> Elle dit qu'il y avait beaucoup de tirs de roquette, beaucoup d'enlèvements d'enfants, beaucoup d'insécurité, donc la famille ne se sentait

> pas du tout, ils avaient trop peur pour leurs filles et ne se voyaient pas du tout les envoyer à l'école. (Mère de Saya et Soma, 10 et 11 ans, Kurdes de Syrie)

L'insécurité provient aussi de la menace que représentent les attentats ou les attaques imprévisibles qui obligent la fermeture temporaire des écoles :

> Et dès qu'on entendait qu'il y avait les talibans qui allaient arriver ou s'il y avait une explosion ou quelque chose, tout de suite l'école était fermée et puis quand l'école … les écoles pour les filles c'était surtout des femmes qui donnaient des cours. Tout de suite, elles fermaient parce qu'elles avaient peur justement des talibans. Alors c'était régulier et ils n'arrivaient pas à étudier vraiment avec l'esprit tranquille. (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

Le père de Nasrin raconte que les talibans attaquaient les écoles et jetaient l'acide sur le visage des filles. « Actuellement, dit-il, les talibans pourchassent les filles et les agressent physiquement pour les empêcher de fréquenter les écoles » (Père de Nasrin, 8 ans, Afghanistan).

Il semble qu'il y ait dans ces contextes un brouillage des frontières entre scolarité et non-scolarité. Même si des enfants sont régulièrement scolarisés, les interruptions dues à ce type de menace peuvent les déscolariser durant certaines périodes et, de surcroît, troubler fortement le travail scolaire.

Les réfugiés face à l'école

L'école dans les camps de réfugiés ou pendant le parcours de migration comporte également des périodes de déscolarisation plus ou moins longues. Pour la famille d'Adil, une famille syrienne réfugiée au Liban,

> […] il y avait des soucis, parce qu'ils étaient dans un camp de réfugiés plutôt qui appartenait aux Palestiniens et il y a eu pas mal de tensions, même des affrontements entre des groupes et à cause de cette insécurité, la scolarité des enfants a été pas mal interrompue. (Mère d'Adil, 12 ans, réfugiés syriens au Liban)

Pour ceux qui ont été scolarisés en tant que réfugiés syriens, certains ont pu bénéficier d'une expérience scolaire positive, quoique souvent partielle, tandis que d'autres ont subi, selon les dires des familles, de très mauvaises conditions dans les camps. Ceux-ci étaient privés d'écoles et d'infrastructures, notamment en Jordanie, mais aussi au Liban.

Citons encore un cas de discrimination des enfants réfugiés au Liban, que rapporte la maman de Adil :

> Au Liban, l'école ne se passait pas très bien parce que les enfants allaient à l'école seulement les après-midis ou les soirs, ils étaient seuls, pas mélangés avec les enfants libanais, parce que c'était une décision du gouvernement de ne pas mélanger les enfants syriens avec les enfants libanais. Madame dit que ce n'était pas du tout une bonne scolarité, pas un bon enseignement parce que c'était peu, et ce n'était pas du tout un enseignement de qualité. (Mère d'Adil, 12 ans, réfugiés syriens au Liban)

Les transitions aussi s'avèrent souvent problématiques. Un exemple est celui de la famille de Dejen (8 ans, Érythrée), qui a dû fuir l'Érythrée et a passé 6 mois en Éthiopie sans école pour l'enfant.

Problèmes de santé

On trouve, parmi les familles interrogées, plusieurs cas d'interruptions de scolarité ou de scolarisation limitée en raison de problèmes de santé. Cela s'explique par le fait que les personnes arrivées dans le cadre du *Programme syrien* (voir chapitres 2 et 9) ont été sélectionnées en raison de leur fragilité, en particulier des cas de maladie importante au sein de la famille. Ainsi, par exemple, une des familles a été dominée par la maladie des deux fils, Anas et Amer. Cela a eu des répercussions sur la scolarisation des deux frères, mais aussi sur celle de la grande sœur. La famille a vécu dans un camp de réfugiés dépourvu d'infrastructures et d'écoles.

Lors de l'entretien avec la famille, la maman nous a beaucoup parlé de la maladie de ses fils qui a pris toute leur énergie et leurs moyens. Elle dit avoir « beaucoup souffert » de la maladie des deux frères, les parents travaillaient beaucoup dans les champs pour pouvoir acheter des médicaments à leurs enfants. En Jordanie, elle était obligée d'acheter le sang et des traitements très, très chers pour ses enfants, atteints de thalassémie. Au vu de ce contexte, Omaya, dès son plus jeune âge, a assumé un rôle pour aider sa famille en s'occupant de ses frères en l'absence de ses parents. Il est d'ailleurs significatif, au vu des responsabilités qu'elle a dû assumer, que la jeune fille ait « mal pris son intégration dans une classe de petits » à Genève, comme l'explique la maman :

> […] elle rentrait toujours un peu fâchée de l'école. [Elle] disait que ça ne se passait pas bien, que comment elle va apprendre alors qu'elle est intégrée avec des petits […] elle a pas mal été perturbée par cette intégration qui a affecté son estime de soi. (Mère de Omaya, 12 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Dans d'autres cas, la scolarité des enfants a été perturbée par des problèmes de santé des parents. Souvent, c'est le manque de moyens et de soins dans les camps de réfugiés qui mobilise les adultes et les grands enfants autour de la personne malade. C'est le cas pour plusieurs familles syriennes réfugiées en Jordanie. Parfois, dans ces situations difficiles, la maladie vient ajouter une source de stress, y compris pour les enfants. Ainsi, dans la famille de Nizar, Osman et Joram, la maladie du père, qui a dû être hospitalisé avec son épouse, a obligé les enfants à rester dormir seuls :

> Donc la maladie du père a affecté pas mal les enfants, surtout l'aîné, qui a interrompu l'école pendant un mois. Il n'avait plus envie d'aller à l'école alors que son papa était hospitalisé, il voulait passer plus de temps et l'accompagner. La maman dit que surtout l'aîné a été très affecté par la maladie du père. (Mère de Nizar, Osman et Joram, 7, 9 et 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Dans tous ces cas, les familles se montrent extrêmement soulagées de la prise en charge des soins de santé à Genève.

4.2 Scolarités ardues dans le pays d'origine ou de provenance

Concernant la scolarité dans le pays d'origine ou de provenance, les familles ont fourni quelques renseignements qui viennent compléter ce qui a pu être tiré des entretiens d'évaluation. Pour établir précisément les années et le type de scolarisation pour tous les élèves évalués, il faudrait cependant faire des recherches plus approfondies qui dépassent le cadre du présent projet. Nous avons pu néanmoins recueillir quelques précisions qui, idéalement, devraient être complétées par d'autres sources (directeurs, enseignants, éducateurs). Dans cette partie, nous rapportons les éléments de caractère général avancés par les parents à propos des écoles qu'ont fréquentées leurs enfants. Cela nous donnera un aperçu de la manière dont ces familles perçoivent ces écoles, ce qui pourra dans certains cas éclairer leurs perceptions de l'école à Genève et leurs attentes vis-à-vis de celle-ci, documentées au chapitre 6.

Sévérité des écoles dans les contextes de départ

Un des aspects qui ressort assez nettement des entretiens avec les familles est la sévérité qui, selon elles, caractérise l'école dans les contextes d'où elles viennent, ainsi que l'autoritarisme qui marque la relation enseignant-élèves. Cela se retrouve, à des degrés divers, dans plusieurs entretiens. Ainsi une mère parle de maltraitance et de la peur qu'en a gardée son fils : « elle dit que

oui, il a été maltraité là-bas, alors il a gardé une sorte de … peur » (Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran). D'autres parlent explicitement de punitions corporelles :

> Donc la maman répond qu'au début c'était bien mais qu'après voilà, Najib a commencé quand même à avoir un tout petit peu peur. Il y a eu quand même quelques petits soucis. Je lui ai demandé un peu d'expliciter la nature de ces soucis, c'était plutôt, voilà, le système éducatif là-bas est plus sévère et qu'ils n'hésitaient pas à punir d'une manière plutôt corporelle les enfants en cas de mauvais comportement. (Mère de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Un autre parent affirme que son enfant (Nasrin, 8 ans, Afghanistan) n'aimait pas l'école dans son pays, car les sanctions étaient sévères et comportaient des châtiments corporels. Les punitions, en particulier corporelles, sont souvent évoquées comme étant la façon d'éduquer là-bas. Il arrive aussi que des parents déplorent des comportements socialement inacceptables, même dans ce contexte, et mettent en cause les enseignants. Dans un cas, la violence du professeur a même entraîné son arrestation :

> […] l'instituteur principal était violent avec les enfants (verbalement et physiquement) ; les enfants avaient peur et se cachaient dans les toilettes. L'instituteur a fini par être incarcéré. (Père de Mahdi, 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Quant à ce père, qui affirme aussi que les profs n'avaient pas de « comportements acceptables », il ne peut que constater l'immunité dont bénéficient les professeurs :

> Il dit surtout que les profs sont très rudes là-bas, ils ont un comportement plutôt agressif avec les enfants. C'est une façon d'éduquer. Ils punissent. Ils font des punitions corporelles. Il dit par exemple que son fils n'a pas eu souvent des punitions mais une fois il a eu une punition, le prof l'a tapé au point qu'il a eu un œil noir. Mais ils disent que comme c'est des profs de l'État, les parents ne peuvent pas se plaindre parce que même s'ils se plaignent, ça n'aboutit à rien. Alors la seule solution qu'ils ont c'est d'enlever l'enfant de l'école. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Enfin, on peut mentionner le cas d'un enfant régulièrement scolarisé dans son pays d'origine, mais en école privée en raison de la situation de minorité. Sans hésitation, la mère a déclaré que l'école « c'est mieux ici ». Son enfant a largement acquis les apprentissages pour son âge, mais la maman décrit l'ancienne école comme exagérément exigeante :

> C'était intensif, beaucoup. Il n'y avait pas d'autres activités qu'étudier. Il n'y avait que le vendredi de congé, sinon c'était six jours d'étude. Et il n'y avait pas non plus le temps de me voir, qu'on parle, qu'on joue. C'était toujours les études. La charge d'étude était vraiment intense. Il n'avait pas une vie d'activité comme un enfant normal. C'était seulement les études. (Mère de Javed, 11 ans, Kurde d'Iran)

De plus, ajoute-t-elle, « en Iran, les professeurs frappent les enfants ».

École d'ici et de là-bas

Certains parents comparent les systèmes scolaires sous d'autres angles. L'un d'eux estime que sa fille a appris en une année ici à Genève ce qu'elle n'a pas appris en trois ans en Afghanistan. Un autre souligne encore les aspects pédagogiques, distinguant un enseignement basé sur le *par cœur* d'une pédagogie visant l'appropriation active des contenus, comme le rapporte l'interprète :

> Il dit que là-bas le système c'est qu'il fallait juste enregistrer [...] mémoriser, écouter ... mais il n'y avait pas la pratique comme ici où on étudie tout en pratiquant les choses. C'était juste enregistrer les informations et rien d'autre. Par exemple à l'école on leur donnait le cours du jour et après : « allez à la maison apprendre ! » (Père de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

Les aspects financiers sont aussi évoqués :

> Parce que comme j'ai dit, nous c'est pas bien pour aller à l'école en Macédoine, parce que moi tout seul j'ai besoin d'acheter le matériel pour l'école, pour les habits, tout. Mais ici en Suisse, c'est mieux. Tout ce qu'il a (est) donné. (Père de Danica et Vojco, 6 et 9 ans, minorité rom de Macédoine, s'exprimant en français)

Une mère, quant à elle, rend compte du ressenti de sa fille dans les deux contextes : « de temps en temps, [...] ça lui arrive d'avoir ce sentiment de ne pas être considérée ou valorisée mais beaucoup moins que quand ils étaient au pays ». (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Plusieurs parents mentionnent en effet les discussions qu'ils ont eues à propos de l'école d'ici et de l'école là-bas avec leurs enfants. L'interprète traduit les dires de ce père :

> Quand monsieur dit à Najib, bon, pour rire, comme ça, pour plaisanter, quand il dit : « on va retourner en Afghanistan », il dit (Najib) « non, non, si tu veux tu pars, mais moi je reste parce que je ne veux pas aller à l'école là-bas ! » (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

L'école d'ici semble également revêtir une importance cruciale lorsque se profile le souvenir de la guerre, comme l'atteste cette réaction d'un des enfants évalués lorsque la perspective d'un retour est évoquée. La mère raconte :

> Bien sûr, parfois moi et lui on discute sur la comparaison de l'école de l'Ukraine avec l'école de Genève. Même s'il y a parfois des choses qui ne lui plaisent pas, il dit quand même qu'il préfère et qu'il aime l'école genevoise. Et moi je dis : « fais attention […], imagine-toi là-bas, c'est la guerre qui se passe, nous avions pu faire dans ces conditions-là ». (Le fils) : « Non, non, non les conditions-là, à coup sûr, je préfère être ici ! » (Mère de Ljubomir, 8 ans, Ukraine)

Les entretiens avec les familles ont permis d'aborder quelques aspects de l'école dans les pays concernés, mais les informations ne sont ni très systématiques, ni suffisamment étayées pour donner une idée des contextes scolaires des pays d'origine ou de provenance. Ce n'est d'ailleurs pas là le propos de l'enquête. Il est cependant important de restituer les thématiques évoquées dans les entretiens, car leur approfondissement pourrait venir éclairer le profil scolaire des élèves nouvellement accueillis.

Disparités dans la scolarisation

Une de ces thématiques porte sur l'entrée à l'école. Il semble que l'âge de scolarisation soit très flexible dans certains pays, comme il ressort de ce témoignage :

> En Afghanistan il n'y a pas un âge vraiment précis quand il faut que l'enfant commence. Les parents les mettent quand ils pensent. Il y en a qui mettent à 6 ans, il y en a 7, à 8, comme ça, ce n'est pas très précis. (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

Toutefois, nous n'avons pas trouvé mention d'une scolarisation débutant avant 6 ans, y compris pour les élèves ayant suivi une scolarité régulière. Javed, par exemple, a 11 ans et a suivi toute sa scolarité, ceci pendant 5 ans.

Un autre élément qui mériterait d'être mieux connu concerne l'écart entre les niveaux scolaires de différents pays, évoqué encore par la famille d'Aruti et Akane :

> Elle dit que les [différences de] niveaux d'apprentissage entre l'Iran et l'Afghanistan sont énormes. Un enfant qui a étudié en Iran et un enfant qui a étudié en Afghanistan, si on les compare, les huit ans d'études en Afghanistan c'est deux ans en Iran, c'est entre huit et deux ans vous voyez ? (Mère d'Aruti et Akane)

Pour certains parents, il a été possible de faire un bilan d'une année des acquisitions à l'école genevoise, en soulignant l'écart considérable en termes de rythme et de niveau entre celle-ci et l'école du pays de provenance, comme l'évoquent certains des exemples cités. Cet écart est attribué non seulement à l'insécurité, mais aussi au manque de moyens et d'enseignants de qualité, en particulier à la campagne. La même personne soutient que les écoles de village étaient moins compétentes que les écoles des villes : enseignants non diplômés (niveau cycle ou collège) et très peu qualifiés, manque de moyens, de matériel, de gestion et d'encadrement.

Enfin, certaines difficultés affectant la scolarité dériveraient de la distance géographique (« elle a expliqué que l'école était loin, une demi-heure à pied ») ou encore de la période de l'année. Mais si l'hiver semble plus favorable, c'est en raison des menaces moindres sur la sécurité :

> Quand il faisait froid, il y avait moins d'attaques des talibans, mais dès que le temps changeait, quand on allait vers l'été, ils attaquaient plus facilement et dans ce cas-là, ça pouvait arriver que, par exemple pendant une semaine, l'école était fermée, quand ils avaient peur des attaques. Mais autrement, quand il n'y avait pas la peur des talibans, c'était un ou deux jours par mois, ça pouvait arriver. (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Les situations conflictuelles peuvent donner lieu à des parcours d'errance qui sont antinomiques avec une scolarité pensée et organisée en termes sédentaires :

> À cause de la situation, elle avait très peur pour sa fille. Madame dit qu'après les évènements difficiles qui sont arrivés, pendant lesquels son mari a été tué, elle a été … elle s'est beaucoup déplacée. (Mère d'Ayesha)

La fille corrobore ces dires en évoquant sa vie au *Foyer* « même s'ils vivent à plusieurs dans la même chambre, elle dit être contente car en Iran ils n'avaient même pas de domicile ».

Nous tenons cependant à souligner le caractère relatif de la scolarisation formelle. Celle-ci, dans nombre de cas, a été remplacée ou compensée par des apprentissages réalisés dans des cadres informels. Différentes modalités d'apprentissage se sont avérées être de qualité.

4.3 Alternatives à l'école et apprentissages parallèles

Plusieurs familles ont explicité par quels moyens elles ont réussi à assurer certains apprentissages dans des contextes de privation, d'interdiction ou

d'empêchements de toute sorte pour suivre une scolarité régulière. Les dires des parents corroborent souvent ceux des enfants et, parfois, les développent.

La fratrie et le voisinage comme ressources

Le cas de cet enfant privé d'école qui a appris à lire et écrire avec ses sœurs (voir chapitre 3) est repris par les parents qui expliquent comment, en définitive, les sœurs elles-mêmes ont acquis leurs compétences :

> Ils avaient une voisine qui était prof et comme elle avait un petit enfant, les sœurs allaient garder l'enfant de cette enseignante et elle, en échange, leur apprenait à lire, les maths, l'anglais, des choses comme ça. (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Des sœurs ont également joué un rôle analogue dans le cas d'une autre élève (Ayesha), comme le rapporte cette maman, mais des voisins ou voisines ont pris le relais, une fois celles-ci mariées :

> Elle n'était pas stable, c'est pour ça qu'Ayesha n'a pas non plus suivi un cours. Elle dit que bon, ce n'était pas ses sœurs parce que les sœurs … comme en Afghanistan c'est comme ça, mais comme elle se trouvait seule, elle voulait donner … avoir des responsables pour ses filles, alors elle a vite marié ses filles. Alors après c'était les voisins, voisines, les enfants des voisins, comme ça, qui suivaient un peu la progression d'Ayesha. (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Évoquant l'impossibilité de scolariser son fils, un père dit que

> […] les conditions étaient difficiles mais que l'enfant est brillant et qu'il avait aussi une répétitrice dans le pays pour l'aider à apprendre, qu'il suivait très bien et que voilà, ça se passait plutôt bien. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Ces cas sont intéressants, car ils renforcent ce qui a été mis en évidence dans le chapitre précédent à partir des évaluations des enfants : une orientation pertinente des enfants ne peut se faire sur la seule base de la connaissance de la scolarité antérieure réelle ou présumée.

S'instruire quand même

Face aux entraves, officielles ou non, à la scolarité régulière des enfants issus des minorités, les solutions alternatives ont été plus ou moins fructueuses en termes d'apprentissage. Un enfant issu d'une famille *hazara*, discriminée en Afghanistan, « a fait des études dans des mosquées ou dans des réunions qu'on fait dans les maisons pour apprendre » (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan). Un autre parent nous dit : « C'était comme

ça arrive beaucoup, c'était à la maison, c'est une dame qui donnait des cours gratuitement ou alors ils allaient aux mosquées». (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

De même, on peut rappeler le cas déjà évoqué en première partie de cet enfant « berger » qui s'est familiarisé avec les lettres et les sons en guettant le travail d'une classe de l'extérieur ! Ces enfants présentent le profil d'élèves non scolarisés officiellement, mais qui trouvent des expédients ou des lieux parallèles pour apprendre.

4.4 L'implication de la famille dans l'instruction des enfants

Nous avons déjà évoqué le rôle que semblent avoir joué la fratrie et les parents pour pallier le défaut de scolarité de certains enfants en assurant des enseignements, en faisant appel à des tiers et en fournissant des moyens. Nous allons tenter de dégager ici, à partir des entretiens, l'implication de la famille dans la scolarité proprement dite. Hormis une famille qui dit avoir « très peu » aidé leur fille, Manar (8 ans, Kurde d'Irak), « parce qu'elle-même se débrouillait très bien » les familles semblent avoir été très investies dans la scolarité de leurs enfants. Dans le cas d'un élève brillant, déjà cité pour ses multiples compétences linguistiques (Javed, 11 ans, Kurde d'Iran), la maman suivait de très près la scolarité de son fils, qui fréquentait d'ailleurs l'école (privée) de son grand-père. Mais, si elle contrôlait, elle n'intervenait pas dans les devoirs car il « faisait tout tout seul ».

Pour un autre enfant, Dejen, qui a dû interrompre sa scolarité, la famille a pu par chance jouer un rôle de relais qui se ressent lors de l'entrée à l'école en Suisse :

> Dejen a dû interrompre sa scolarité car la famille a quitté le pays à cause de l'instabilité. Le père est venu en Suisse en 2015, mais la maman et les trois enfants ont vécu entre l'Érythrée et l'Éthiopie (dans un centre de réfugiés). À la suite d'une demande de regroupement familial faite par le papa, la famille a fini par le rejoindre en décembre 2018. La maman, qui a un niveau de fin de scolarité obligatoire, a transmis à son fils beaucoup de savoirs qui touchent à la culture générale, le calcul, le raisonnement et la compréhension des contes. (Mère de Dejen, 8 ans, réfugiés érythréens en Éthiopie)

La famille impliquée ne s'arrête pas toujours aux parents. En racontant comment son fils s'investissait à l'école dans son pays d'origine, une mère dit « C'est sa grand-mère qui s'occupait à le pousser ». L'exil peut aussi représen-

ter une perte de cet entourage stimulant pour certains enfants. Ainsi, deux sœurs particulièrement motivées à apprendre, Soma et Saya, ont appris les lettres de l'alphabet et un peu les mathématiques avec leur grand-mère. Les parents racontent :

> Non, elles ne savaient pas lire, elles ne savaient pas écrire, juste peut-être voilà, un peu apprendre par cœur des chansons, des poèmes, des choses comme ça que leur grand-mère leur apprenait. (Père de Saya et Soma, 10 et 11 ans, Kurdes de Syrie)

Il est intéressant de relever que le recours à l'entourage, à des personnes extérieures à la famille, semble aller de soi dans le pays d'origine et peut certainement être vécu comme un manque lorsqu'ils arrivent dans nos contextes :

> Et s'ils ont besoin d'une aide, c'est les parents qui vont les aider parce qu'ils ont été à l'école pour aider les gamins. Et sinon il y a d'autres gens ou l'entourage aussi qui peut donner un coup de main. (Mère de Dula, 8 ans, Érythrée)

Plusieurs parents affirment avoir aidé leur enfant car ils étaient capables de le faire, ayant été eux-mêmes à l'école. Une maman dit : « Moi aussi j'ai étudié, j'étais à l'école, c'est pour cela que je comprenais, je l'aidais pas mal ». Une autre donne aussi le nombre d'années de scolarisation et dit savoir « un peu » lire et écrire tout en affirmant qu'elle est en mesure d'aider son enfant.

Soutien de parents peu instruits

D'autres parents nous expliquent qu'ils maîtrisent mieux la langue à l'oral qu'à l'écrit et précisent qui, du père ou de la mère, est en mesure d'aider l'enfant. Certains apportent un soutien conséquent malgré leur analphabétisme et tiennent à ce que leurs enfants apprennent bien leur langue d'origine :

> La famille nous a demandé des renseignements pour trouver des livres et éventuellement des lieux pour prendre des cours de langue dari. Avec sa sœur, elles sont très encouragées par leur maman qui les a accompagnées pendant l'évaluation et s'intéresse beaucoup à leur travail scolaire. La maman ne sait ni lire ni écrire, mais elle aimerait que ses filles compensent ce manque d'instruction qu'elle ressent aujourd'hui. (Mère de Negin, 10 ans, minorité hazara d'Afghanistan)

Un père raconte qu'il n'a pu faire que quatre ans de scolarité primaire parce que la situation n'a pas permis qu'il continue des études et qu'il a même oublié ce qu'il avait appris. En revanche, sa femme faisait des études de médecine avant leur mariage et pouvait aider l'enfant. Elle lui lisait des livres et même des livres scolaires qu'ils ont pu se procurer. La maman n'ayant pu les rejoindre,

l'enfant est donc privé de cet appui. En réponse à nos questions concernant les savoirs de son fils, ce père répond :

> Je ne sais pas. Je n'ai pas d'éducation moi-même, je ne peux pas lui poser des questions pour savoir. Si par exemple il doit aller acheter quelque chose, est-ce qu'il sait quand il donne l'argent, gérer ça par exemple ? En Afghanistan, il savait le faire […]. (Père d'Abdul Wahid, minorité chiite d'Afghanistan)

L'éducation semble être un enjeu important pour nombre de familles et il serait faux de croire qu'il s'agit seulement des familles les plus littéraciées. L'une d'elles déplore son manque d'éducation et affirme d'autant plus la valeur de celle-ci pour son enfant, comme le rapporte l'interprète :

> Moi j'aidais un peu mais comme moi-même je ne savais pas beaucoup, le peu que je savais, j'essayais de le transmettre. [*Mais est-ce qu'elle sait lire et écrire ?*] Un peu de farsi … un peu […]. C'est dommage que leurs parents ne leur aient pas appris … ne leur aient pas donné une éducation … ne les aient pas envoyés apprendre à lire, à écrire. (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

> [Monsieur dit :] J'ai 60 ans, je ne sais même pas lire et écrire. [Et il espère au fond que le destin de leur enfant sera différent.] On ne fait pas exprès. (Père de Hamid)

Il s'agit d'une famille dont l'enfant a manqué de scolarisation, mais a réalisé des apprentissages de bon niveau hors école et se montre particulièrement motivé.

L'importance du suivi scolaire

Cependant, au-delà de l'aide qu'ils ont pu apporter concrètement à leurs enfants, les parents sont nombreux à insister sur l'attention portée à leur progression. Un point intéressant se dégage à ce propos dans les entretiens, à savoir la pratique de regarder à la maison ce que fait l'enfant à l'école par le biais du suivi des devoirs. Plusieurs familles rapportent cela de manière convergente :

> Ils regardaient le progrès. Ils suivaient. Là il n'y avait pas de carnet … les maîtresses ne donnaient pas de carnet à amener à la maison pour (faire) signer les parents. Les parents regardaient les devoirs qu'elle faisait surtout, et tous les à peu près trois mois, la mère allait pour voir, pour se renseigner du progrès. (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

Cette expression, *il m'amène ce qu'il fait,* revient souvent. Une maman dit : « Oui il m'amène tout et même ici je l'aide ». Une autre utilise les mêmes termes : « Oui, Dula m'amène ce qu'il a fait à l'école. Soit des devoirs, soit des activités qu'il a faites ». Ces propos sont à mettre en rapport avec les remarques de certains parents, parfois empreintes de mécontentement, sur le fait que leurs enfants, ici, ne ramènent pas – ou pas tous – de devoirs de l'école, comme nous le rapportons au chapitre 6.

Les éléments de parcours recueillis au moment des évaluations et au cours des entretiens sont révélateurs d'une importante discordance : du point de vue officiel, on a des indications se limitant à chiffrer la scolarité pour estimer les acquis des élèves ; d'un autre côté, les témoignages révèlent l'existence de discontinuités et de lacunes scolaires, mais également celle de ressources qui ont été acquises au travers d'expériences parascolaires ou extrascolaires des enfants de l'asile.

Il est dès lors fondamental de restituer ces parcours et de déceler ces ressources, à partir desquelles il est possible de poursuivre l'instruction de ces enfants et de contribuer à construire leur avenir. Les évaluations en langue d'origine gagnent considérablement à être accompagnées des entretiens avec les familles des enfants concernés. Le recueil de ces témoignages peut contribuer à éviter des orientations et des interventions pédagogiques erronées, sur la base d'un regard trop formaliste sur les caractéristiques des élèves au détriment d'une connaissance de leurs parcours de vie.

***

L'analyse des entretiens menés avec les familles des enfants évalués en langue d'origine fournit des informations sur les expériences et les attitudes autour de la question centrale de la (dé)scolarisation des enfants issus de l'asile. Les témoignages rapportés apportent aussi des éléments sur l'importance des situations d'insécurité régnant dans plusieurs contextes marqués par des formes de conflit ouvert ou par des attaques indiscriminées. Ils ont aussi permis de comprendre que certaines situations de déscolarisation relèvent de processus de discrimination de groupes ethniques ou culturels auxquels appartiennent la plupart des familles interrogées : Kurdes en Syrie ou en Iran, Hazaras en Afghanistan, Afghans en Iran, Palestiniens ou encore tous les réfugiés syriens dans les camps de Jordanie et du Liban. L'appartenance de ces familles fait sens et a déterminé leur destinée, de sorte qu'il serait tout à fait inadéquat de les considérer uniquement sous l'angle de leur pays de provenance ou d'origine, voire même de celui dont ils ont la nationalité.

Les récits des parents éclairent aussi certains aspects de la pédagogie pratiquée dans les écoles des pays de provenance, indiquant les décalages aux-

quels les enfants s'exposent en arrivant dans une école genevoise. Pour ceux qui n'ont pas ou n'ont que très partiellement fréquenté l'école, des formes de scolarité ont pris place dans des réseaux communautaires lettrés (mosquées, cours à domicile par des membres de la communauté) ou ont bénéficié de ressources familiales : aînés de la fratrie, grands-parents (lecture d'histoires, enseignement de l'alphabet, bases de numération). Ainsi, les élèves dits *non scolarisés* ont pu avoir des modes d'apprentissage insolites et ont acquis parfois plus de connaissances qu'on ne l'imagine.

Chapitre 5

De la guerre à la paix, du chaos à la sécurité : témoignages des familles

Les entretiens de famille ont été menés dans trois CHC et à des moments correspondant à différentes vagues de migration. Dans la première série, les familles parties d'Afghanistan sont plus nombreuses, même si les requérants venant de Syrie ou d'Irak sont également présents. Dans les deux autres séries, les familles fuyant la Syrie sont majoritaires. On retrouve dans les trois séries quelques familles érythréennes, sri lankaises, et des familles d'Europe de l'Est (Ukraine, Macédoine, Géorgie). Les raisons de départ ont de toute façon à faire avec la violence, qu'il s'agisse de violence d'État, de discrimination et persécutions envers des minorités (Hazaras en Afghanistan, Palestiniens en Syrie ou en Irak, Kurdes de Syrie ou Irak), et/ou de situations de guerre civile (Ukraine, Syrie, Sri Lanka).

Ce chapitre se penche sur les raisons de la migration forcée de ces familles et illustre, à partir de leurs propos, les épreuves traversées avant leur arrivée en Suisse. Si le pays d'arrivée se présente pour la plupart d'entre elles comme un havre de sécurité, les soucis de ces familles s'expriment sur différents aspects de l'accueil, malgré la reconnaissance générale dont ils font preuve à l'égard de la Suisse. Nous rapportons enfin les espoirs que les personnes questionnées nourrissent dans la situation de précarité qui est la leur, ainsi que leurs projets pour l'avenir.

5.1 Motifs de départ du pays d'origine

Plusieurs familles ont évoqué directement des motifs politiques de persécution et de répression comme étant à l'origine de leur départ. Une maman explique avoir été emprisonnée avec son fils, pour prendre la place de son frère recherché et qui avait disparu. Lorsqu'elle a été relâchée, elle a décidé de quitter le pays et s'est enfuie d'Érythrée. Mais cela a été « très, très dur » car lorsqu'elle a rejoint sa famille en Éthiopie, elle a perdu son père, sa mère et sa sœur :

> C'était très dur, mon père était choqué quand ils m'ont pris, alors ils l'ont emmené à l'hôpital … ils l'ont hospitalisé et il est décédé à

> l'hôpital, mon père. Quand il est décédé, ma sœur tout d'un coup est tombée malade, elle est décédée à la maison. Ma mère, c'est le choc, je pense de ma sœur, elle est décédée aussi. (Mère d'Aron, 8 ans, réfugiés érythréens en Éthiopie)

Une autre famille invoque des raisons de sécurité les concernant directement car ils « participaient à des manifestations et ils se sont sentis persécutés puis en danger, à la suite de quoi ils sont venus ici chercher la paix et la sécurité » (Père de Lounis et Samir, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie). Le conflit entre chiites et sunnites est aussi présenté comme étant à l'origine de problèmes de sécurité, ainsi que de travail :

> Il dit que le problème, c'est que quand il a été travailler à Dubaï … parce qu'il y a un problème entre chiites et sunnites … et comme lui il est chiite […], ils ont annulé son autorisation de séjour. Alors il a dû retourner en Afghanistan, il dit : « en Afghanistan j'arrivais à vivre, j'avais une voiture ou comme ça, mais la question c'est qu'il y avait l'insécurité ». (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

La menace de Daesh envers une famille kurde est évoquée en lien avec l'activité artistique et militante du père. L'interprète rapporte que celui-ci faisait de la musique et chantait la victoire « alors il a été menacé en disant : si on vous attrape, on vous met en tout petits morceaux », en précisant que :

> Le Kurdistan, c'est une région mais ce n'est pas encore un pays. Par peur pour sa vie, il a tout quitté, sinon il était très bien là-bas, mais ils ont rendu sa vie difficile […]. Mais c'était pour sa vie, pour la crainte de sa vie. (Père de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

Pour d'autres familles, la situation apparaît plus obscure ou, du moins, il semble que les problèmes politiques soient intriqués avec les problèmes familiaux.

Une mère d'élève évoque clairement la question de la femme comme motif de répression et d'exil :

> Il y a beaucoup de répression contre la femme. La femme n'a aucun droit. Elle est toujours opprimée, victimisée. Il y a beaucoup de torture psychologique ou physique. En général, la femme n'est pas considérée. J'étais donc obligée de quitter l'Iran pour le bien de ma famille. (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

Un père venant d'Irak raconte ses problèmes avec son supérieur hiérarchique, qui était un officier, jusqu'à une menace de mort, puis ses craintes au travail, face à la présence de Daesh à l'endroit où il était muté, ce qui l'a amené à partir avec toute sa famille (Père de Fouad, 11 ans, Irak).

Il arrive aussi que le motif de fuite tienne à des obligations auxquelles doit se soumettre le membre d'une communauté. C'est le cas de ce père qui nous raconte qu'il devait servir dans l'armée kurde pour défendre la région. Il dit qu'il n'est pas du tout d'accord avec le principe de la guerre. L'interprète rapporte ses propos :

> Il dit qu'il n'aime pas porter une arme, il a peur du sang, il a peur de la guerre donc il a eu très peur. Ils sont partis le 15 janvier 2015. Le papa dit ne jamais oublier cette date. Il a dit à sa femme « on va partir, on va regarder droit devant nous, il ne faut pas regarder derrière toi ». (Père de Saya et Soma, 10 et 11 ans, Kurdes de Syrie)

5.2 Enfance volée, enfants terrorisés

Nous avons passé en revue, au chapitre précédent, les témoignages des familles rencontrées au sujet des conditions de scolarisation et des motifs de déscolarisation. Au-delà des parcours scolaires le plus souvent chaotiques, c'est toute la socialisation enfantine et le vécu de l'enfance qui ont été rudement compromis par les conditions d'existence vécues dans ces pays, surtout ceux qui ont été ravagés par la guerre. Un certain nombre de familles rapporte que dans des pays comme la Syrie, l'Irak, l'Érythrée ou encore l'Ukraine, de nombreux établissements scolaires ont été fermés ou affectés à d'autres usages, voire récupérés à des fins de guerre :

> Il y a des écoles qui sont devenues des hôpitaux, d'autres même des centres d'attaque. […] Les parcs sont devenus des cimetières. Même les parcs et les petites forêts où les enfants pouvaient aller jouer, les gens ont dû couper les arbres pour se réchauffer, et donc même cela a disparu. (Père de Fadi et Lubna, 10 et 8 ans, réfugiés syriens en Irak)

On observe également, à partir de ces récits, le rétrécissement général des espaces de vie en commun, en particulier des lieux consacrés aux enfants :

> Et puis les enfants ne sortaient pas, c'était juste impossible de les emmener dans un parc, il n'y avait pas de jeux, il n'y avait rien, les enfants restaient à la maison. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Ces mêmes parents mettent en exergue le fait que les enfants sont les plus grandes victimes de la guerre puisqu'elle leur vole leur enfance et leur droit à l'éducation :

> La guerre a eu beaucoup de conséquences désastreuses sur les enfants en particulier, au-delà des adultes et des professionnels. Surtout les

> enfants parce qu'ils n'ont pas eu le droit de vivre leur enfance et qu'ils n'ont pas eu le droit à l'éducation ni à l'école, ils ont seulement appris ou à porter les armes, ou à travailler, ou à faire de la contrebande, ou à voler. Ils ont été tout simplement privés de leur enfance qui leur a été volée. (Père de Fadi et Lubna, 10 et 8 ans)

Comme il ressort des propos tenus par les familles, les problèmes de déscolarisation des enfants sont à inscrire dans ces contextes troublés, soit du fait de la guerre, soit du fait d'insécurités de divers types.

> […] ses apprentissages ont été pas mal troublés et influencés en mal par la peur. Il vivait dans la peur parce qu'il a vu sa maman se faire agresser, son papa aussi, et donc cette peur ne l'a pas aidé à bien progresser. (Père de Hady, 11 ans, Kurdes d'Irak)

Les données recueillies montrent en outre qu'au-delà des limitations dans leurs apprentissages scolaires, ces situations génératrices de peur ont eu des répercussions psychologiques importantes sur les enfants :

> […] il a vécu des scènes de guerre très difficiles, il a vu des morts, il a vu des blessés, il a vu des voitures explosées, il a vu des bombardements, des avions qui tuaient des gens, il a vécu toutes ces scènes de guerre que la famille qualifie d'horribles. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

La famille témoigne du vécu de l'enfant dans ces situations et de l'impact de celles-ci sur son état psychologique :

> Imaginez un enfant qui dort et puis qui se réveille sur le bruit des bombardements. Donc il était tout le temps terrorisé, tout le temps en peur et il faisait des cauchemars, il était tout le temps avec la peur tout simplement […] l'élève garde un peu une sensibilité où il peut pleurer, pour, voilà, juste, par exemple, quand quelqu'un le gronde … Donc c'est un enfant qui reste très sensible. (Père de Najib)

La fuite de ces régions prises dans la tourmente commence souvent par un déplacement interne, suivi d'une réinstallation d'une certaine durée dans les pays voisins, puis un exil vers l'Europe. Dans d'autres cas, elle débute par un voyage clandestin soumis à l'arbitraire des passeurs, souvent à pied, jusqu'à la Turquie, puis se poursuit par une traversée maritime vers la Grèce et un séjour plus ou moins long dans ce pays. Dans tous les cas, les ruptures inhérentes à tout processus de migration sont multipliées.

5.3 Les épreuves du parcours migratoire

En ce qui concerne les familles qui ont fui la Syrie, les trajectoires s'apparentent à celles mises en évidence par Lagarde (2018) dans sa cartographie des récits migratoires d'un village syrien. Elles font apparaître des mobilités transfrontalières datant d'avant la guerre, notamment avec le Liban et la Jordanie, et concernent des communautés s'étendant au-delà des frontières géographiques du pays de départ. Dans ces conditions, l'intégration lors de la première étape est facilitée par la communauté et quitter le premier pays d'accueil signifie perdre cette sécurité :

> C'était très difficile [l'arrivée en Suisse] parce que quand on était en Jordanie, ma famille et la famille de mon épouse habitaient tous dans le même immeuble. Donc on n'avait pas le sentiment d'être à l'étranger ou loin de chez nous en Syrie. On habitait en communauté et on le vivait bien. Mais quand on est venus, la séparation était très difficile sans la famille, arriver en Suisse sans la famille était très difficile. (Père d'Inaya, 6 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Le temps passé dans ces premiers pays d'accueil va de 4 à 7 ans. Certains des enfants sont ainsi nés en Syrie, d'autres dans le pays de transit. Les expériences diffèrent selon plusieurs facteurs. Elles sont plus positives et plus stables en fonction des ressources (pouvoir inscrire les enfants dans une école privée, travailler, suivre une formation…), de la présence d'un réseau familial comme mentionné plus haut, des lieux de résidence (maisons, appartements indépendants), du fait que la famille soit ensemble. Elles sont plus précaires dans certaines conditions d'accueil : la Jordanie a durci sa politique d'accueil des réfugiés à un moment donné et l'installation est devenue plus difficile, certaines familles ayant ainsi dû vivre dans des camps. De même, au Liban, où les familles ont vécu une école discriminatoire (voir chapitre 4), les parents étaient affectés en outre par l'interdiction de travailler en tant que réfugiés. Pour une famille kurde réfugiée en Turquie, une nouvelle migration apparaît être la seule issue face aux discriminations subies dans tous les domaines de la vie sociale :

> Arrivé en Turquie, il a essayé de trouver un travail. Chose faite, il a travaillé deux mois dans la mécanique […]. Ensuite le papa dit qu'il a travaillé dans la couture parce qu'il savait coudre mais qu'il n'avait pas de bons droits parce que vu qu'il est kurde, les Turcs ne le traitaient pas très bien. Et même, quand les enfants tombaient malades, s'il les amenait à l'hôpital, dès qu'ils voyaient leur nom et leurs origines kurdes, ils n'aimaient pas les prendre en charge. Ensuite la famille est partie en Grèce. Le papa dit qu'en Turquie il n'y avait aucune

> perspective d'avenir, parce que même à l'hôpital ils n'étaient pas bien accueillis, alors imaginons à l'école, au travail … Et s'installer définitivement en Turquie, c'était juste impossible. (Père de Soma et Saya, 11 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

Les familles qui ont été séparées au cours du processus sont aussi plus exposées. Il arrive que certains groupes familiaux émigrent en ordre dispersé : le père est décédé des suites des persécutions ou doit partir en urgence face aux menaces, parfois les aînés majeurs émigrent aussi séparément, avec pour conséquence que les familles se retrouvent dans des pays différents, les lois sur l'asile rendant le regroupement difficile, voire impossible. Les voyages à pied, avec franchissements clandestins de frontières, qui voient parfois là aussi les familles séparées, sont aussi plus traumatiques. Ils comportent souvent une traversée maritime (ou plusieurs) pleine de dangers de la Turquie à la Grèce, suivie de longs mois dans des conditions de vie extrêmement difficiles dans les camps en Grèce.

Les parents sont nombreux à évoquer l'extrême difficulté et la durée du trajet pour arriver jusqu'en Europe. Pour certains, c'est le trajet à pied qui a été une rude épreuve, comme celle de ce père qui a traversé l'Afghanistan à pied avec son fils et a perdu les ongles des orteils. Ou encore pour cette maman, avec un enfant trop petit pour un si long voyage, qui tombait souvent et qui a traversé « des moments où on avait très très soif parce qu'il n'y avait pas d'eau » (Mère d'Aron, réfugiés érythréens en Éthiopie). Pour les uns, c'était le bateau « le plus difficile », le fait d'être arrêté en pleine mer pendant 6 heures en attendant les secours. Pour d'autres encore, c'était à la fois la marche et le bateau :

> […] c'était très difficile la migration parce qu'ils étaient souvent en danger, ils ont failli se noyer, les enfants ont dû beaucoup marcher en ayant soif, en ayant faim. Ils ont beaucoup souffert sur le chemin de la migration. Ça fait trois mois le temps qu'ils sont arrivés ici. C'était les passeurs qui organisaient tout. (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

À ces parcours difficiles sont venus s'ajouter des dangers spécifiques, comme le raconte ce père :

> Sur le chemin il y avait beaucoup de mines et donc ils savaient que le moindre faux pas … voilà … explosion de mines. Les enfants étaient terrorisés et puis quand ils sont arrivés à la frontière avec la Turquie, […] les autorités turques ont commencé à faire feu comme ça au ciel, à tirer pour arrêter tous ces gens qui passaient. Donc Monsieur dit que les gardes-frontières, leur but c'est de dissuader les gens, (de

> les amener) à faire demi-tour et à rentrer chez eux, suite à quoi eux ont refusé parce qu'ils ont dit : « on vient de la mort, si vous voulez qu'on retourne, il vaut mieux mourir ici ». (Père de Lounis et Samir, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

À cette même frontière turque, les tirs ont dispersé les migrants et séparé les familles. Un autre père raconte que quand ils sont arrivés dans un lieu plus sûr,

> […] ils ont commencé à compter les personnes, ils ont vu qu'il manquait 35 à 37 personnes mais c'étaient surtout les femmes, les vieilles personnes qui avaient du mal à courir, à se déplacer, qui ont été arrêtées. Lui, dit-il, voulait retourner vers sa femme et son fils cadet mais le passeur lui a mis le pistolet sur la tempe en disant « si tu pars, je te tue sur place parce que moi je dois te rendre au prochain passeur pour recevoir mon argent. Après tu fais ce que tu veux ». (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Ce père a payé, selon ses dires, 36 000 dollars mais les passeurs n'ont pas remboursé le montant payé pour sa femme et son fils qui n'ont pas pu passer. Il s'inquiète à présent de faire venir le reste de sa famille par la même voie, qu'il estime trop dangereuse. Et, d'ailleurs, il n'a plus les moyens …
Une famille ayant fui l'Iran raconte son périple, qui a risqué de coûter la vie à leur enfant pendant la traversée de la Turquie à la Grèce :

> C'était très difficile. Elle n'avait pas de passeport et de papier légal. « On a passé les montagnes. On est parti d'Iran pour arriver en Turquie, puis de Turquie en Grèce. Il y avait beaucoup de difficultés pendant le trajet […]. Pour Javed c'était très difficile. Tellement difficile qu'on est arrivé au point de le perdre […] ». (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

Par la suite, la même famille a traversé à nouveau des épreuves qui ont laissé des séquelles importantes sur la santé de l'oncle de l'enfant, lors de leur passage en Macédoine. La dame nous montre la vidéo où l'on voit des scènes de grande violence :

> Les Macédoniens l'ont frappé, ils lui ont cassé une vertèbre, il a eu une hernie lombaire, ils ont cassé son dos. Donc à cause de ça ils ont fait une opération, ils ont enlevé la cinquième vertèbre. Ils frappaient tout le monde, les enfants, les femmes, les hommes […]. (Mère de Javed)

Les conditions du voyage clandestin avec des enfants sont particulièrement difficiles, contraignant les parents à les défendre contre les passeurs en cherchant à les apaiser, à les rassurer, afin de ne pas compromettre le transport de tout le groupe. Cette mère raconte les efforts déployés avec sa petite fille :

> […] ils nous ont fait monter dans un grand camion fermé, ils n'ont pas voulu faire monter la petite, ils avaient peur qu'elle pleure, je leur avais dit « je m'en occupe, je vous assure qu'elle ne va pas pleurer ». Je n'arrêtais pas d'encourager ma fille en lui disant on va bientôt revoir tes frères et tes sœurs et ça a marché. On est restés dans le camion et on a créé – excusez-moi pour le terme – une sorte de toilette dans le camion, c'était des conditions de voyage horribles. Il n'y a pas plus difficile que ces conditions […] c'était de la Turquie jusqu'à la Suisse, oui c'était trop dur le voyage, nous sommes passés par des moments tellement durs, on a frôlé la mort plusieurs fois. (Mère de Laila, 10 ans, réfugiés kurdes en Syrie)

Comme on le voit, les propos des parents rapportés ci-dessus corroborent ceux que nous avons pu relever à partir des récits des élèves eux-mêmes. Les témoignages des parents apportent en outre des éclairages sur les répercussions de ces expériences et les séquelles qu'elles ont laissées chez leurs enfants et eux-mêmes. L'interprète nous traduit à cet égard les propos tenus par une maman :

> Elle dit [que] le fils aîné dormait mal les soirs et le petit avait peur de l'eau. Même quand ils allaient au bord du lac, il disait : « non, non, on s'éloigne, on s'éloigne ! » Tout ce qu'elle sait c'est que [l'enfant] avait tellement peur et même le frère aîné, ils avaient tellement peur qu'ils tremblaient tellement, qu'ils se mettaient à côté de la mère pour dormir, tellement ils se sentaient en insécurité. Elle dit qu'ils étaient sur des bateaux pneumatiques, pendant quatre heures ils étaient sur le bateau, sur l'eau et qu'il y a eu des voleurs qui voulaient déchirer le bateau, puis les enfants ont tellement pleuré qu'ils n'ont pas fait ça, mais ils ont arraché le moteur et le … kérosène, je ne sais pas … Et ils ont tout jeté à l'eau. Eux [la famille], ils sont restés encore une heure sur l'eau avant que la police arrive. (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

Le père de cet autre enfant, celui qui a évoqué une expérience de panique à la frontière et la séparation de la famille dans la débâcle des migrants sous la menace des armes (voir ci-dessus), raconte qu'aujourd'hui :

> […] il a rapproché les deux lits parce que [l'enfant] la nuit, il bouge […] par rapport à sa séparation avec sa maman, il dit qu'il n'était toujours pas bien. C'est par rapport à ça qu'il dit qu'il n'est pas tranquille. C'est pour ça qu'il a rapproché le lit pour mieux veiller sur lui. Il dit que pour lui ce qui est difficile c'est, par exemple, quand il voit les autres enfants avec leur mère. Ça, ça lui a fait mal au cœur parce que sa mère lui manque et puis quand il voit les autres enfants

> avec leur mère ça lui fait beaucoup de mal. Et psychologiquement c'est difficile. Il dit qu'on leur avait trouvé un appartement mais que [l'enfant] a eu peur de l'ascenseur qui était juste en face de la porte. Et des fenêtres qui étaient très grandes, des choses comme ça, il a eu peur. Alors Monsieur dit qu'il a préféré revenir ici [au CHC] pour que lui ne soit pas traumatisé par quelque chose qui lui fait peur […] il a vu que vraiment c'était impossible, il a trop peur de là-bas. Alors ils sont revenus le même soir, ici. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Ce père exprimera son inquiétude de ne pas réussir, à cause de ce refus, à quitter le *Foyer*, où il partage la chambre avec son fils, et sa crainte qu'on ne lui propose plus de logement adéquat. Les parents ont en effet été questionnés également sur les conditions d'arrivée en Suisse et sur leur vécu pendant la procédure et l'hébergement dans les Centres.

5.4 Arrivée en Suisse et vécu de l'accueil

Nous avons posé des questions sur la manière dont les familles se sentaient à leur arrivée en Suisse, ainsi que sur leur vécu à Genève, en particulier dans les conditions régnant au CHC. Il nous a semblé également important d'avoir une idée de leurs projets pour un avenir proche. Dans les points qui suivent, nous rapportons les éléments qui, sur ces questions, sont ressortis des entretiens.

Séjour en Centre d'enregistrement

Les demandes d'asile sont traitées d'abord dans un Centre d'enregistrement et de procédure au niveau fédéral. Les personnes y séjournent jusqu'à leur attribution à un canton ou, le cas échéant, à leur renvoi. Certains de nos répondants ont évoqué leur expérience difficile dans un Centre fédéral avant leur arrivée à Genève. Les mêmes termes sont utilisés pour décrire ces structures, les personnes se plaignant de la surveillance, de l'absence de liberté de mouvement, de l'exiguïté de l'espace et de l'impossibilité de cuisiner. Ainsi, la maman de Adil (12 ans, réfugiés syriens au Liban) rapporte qu'on leur signifiait « vous n'avez pas le droit de sortir à partir d'une certaine heure sans autorisation » et qu'on leur servait une nourriture de mauvaise qualité.
Une autre famille, qui a passé un mois à Berne, s'exprime dans le même sens. Elle a mal vécu le fait de ne pas avoir « la possibilité ou le choix de cuisiner pour eux-mêmes » (Mère de Joram, 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie). D'autres personnes d'origine syrienne emploient des termes plus sévères :

> C’était un camp militaire, on avait le droit d’entrer et de sortir avec des autorisations et puis il y avait des fouilles de corps pour les hommes, les femmes et les enfants aux entrées et aux sorties des camps, à chaque fois. Et bien sûr il fallait manger à une certaine heure, il fallait dormir à une certaine heure, etc. (Père de Mahdi, 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

> À Berne, la situation, l’emplacement et l’environnement du camp où ils ont a dû rester pendant un certain temps, étaient très difficiles. [C’était] un camp de sécurité, un camp militaire, où tout est organisé, il faut sortir, manger à un certain horaire, donc c’était très difficile. (Père d’Inaya, 6 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Il arrive que le centre fédéral soit qualifié de prison, comme l’exprime la famille de Sanaz (9 ans, réfugiés syriens au Liban), qui ajoute aux mêmes récriminations, le problème des ascenseurs bloqués après le repas du soir.

Gratitude et plaintes quant au logement[31]

Les familles sont arrivées par la voie de l’asile dans des conditions différentes, de sorte qu’elles ne semblent pas avoir bénéficié des mêmes prestations. L’une d’elles a pu obtenir tout de suite un appartement (Najib, 9 ans, Palestiniens d’Irak). L’interprète explique qu’ils ont demandé l’asile via les Nations Unies, donc « qu’ils ne sont pas passés de manière clandestine ». Ils ont attendu l’accord des autorités et les conditions d’accueil étaient « très, très bonnes ». Ils ont été bien reçus à l’aéroport et ont pu être logés près de leur famille qui avait déjà été accueillie à Genève. Ils se disent très contents et vraiment reconnaissants. La gratitude des familles envers la Suisse (que nous commentons plus avant au chapitre 6) est également illustrée par la reconnaissance exprimée dans cet extrait de l’entretien avec une famille relogée en appartement, après son séjour en CHC : « de toute façon, depuis qu’on est arrivé ici, on n’a eu que du bien de la part de l’État suisse, des gens, et ils remercient vraiment tout ce que l’on fait pour eux ». (Mère d’Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan) Dans d’autres cas, les familles ont dû attendre plusieurs mois, voire des années, pour être mises au bénéfice d’un logement privatif.

Une question qui revient souvent concerne l’isolement, l’éloignement du CHC, qui entraîne des difficultés, en termes de socialisation dans le tissu local.

---

31 Précisons ici que plusieurs témoignages ont été recueillis auprès de familles hébergées dans un CHC qui a été fermé par la suite. Parmi les CHC actuels où vivaient nos répondants, certains hébergent encore une population de diverses tranches d’âge, d’autres se sont ouverts spécifiquement aux familles.

> Ici on est tellement éloigné de tout, isolé, on est lassé [en arabe, cela veut dire qu'on n'en peut plus, qu'on est désespéré, précise la traductrice] […] Je suis sûr à 100 % que si on était peut-être dans un quartier suisse avec plus de mélange et que mon enfant parle et écoute le français du matin au soir, c'est bon. (Père de Wael, 7 ans, Kurdes de Syrie)

… mais aussi en termes de transport pour permettre aux parents de se rendre aux rendez-vous, notamment chez le médecin, ou pour le trajet des enfants entre l'école et le centre :

> Et surtout les bus qui passent une fois toutes les trente minutes. Et encore pire c'est que vous avez vu où est-ce que le bus s'arrête. Je veux dire … je ne comprends pas qu'ils ne pensent pas à mettre un arrêt de bus ici vers le *Foyer* surtout avec tous les enfants qu'il y a et qui marchent, et avec l'hiver … (Mère de Hana, 12 ans, Syrie)

Tout en exprimant leur gratitude, les familles ayant passé un certain temps dans un CHC ou s'y trouvant encore, pointent, sans exception, les conditions de vie particulièrement difficiles. Un des problèmes majeurs pour les familles est l'exiguïté de l'espace, l'entassement des familles dans une même chambre (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran) : « Oui c'était très difficile. Il y avait une chambre pour cinq personnes ». Relogée dans un petit appartement de l'Hospice, la mère trouve que c'est serré mais rappelle qu'au CHC, ils étaient cinq dans une même pièce. Dans le même sens, une autre famille s'estime contente de la façon dont ils ont été accueillis, mais ajoute que

> […] c'est un peu difficile parce que c'est un camp, c'est un foyer, c'est un lieu public et que même si, eux, ils veulent avoir les lieux très propres parce que Madame est très soigneuse […] il y a quand même des petits insectes, il y a des maladies… Et puis, par exemple, il y a quelques jours, des enfants avaient des poux, pour ça ils auraient aimé avoir même un tout petit endroit, mais que ce soit à eux, ça veut dire même habiter dans un lieu plus petit mais que ce ne soit pas un foyer, que ce soit vraiment un appartement à eux, isolé, pas un lieu public. (Mère de Aruti, 8 ans, Afghanistan)

En faisant allusion à la salle de bains, avec une douche pour cinq familles, cette personne relève que c'est difficile au niveau sanitaire parce que certains ne laissent pas la douche propre. Mais elle ajoute aussitôt qu'elle « ne veut pas se plaindre, elle ne veut pas dire qu'ils sont mécontents, que l'État fait du mieux qu'il peut … »

Problèmes d'hygiène

Les problèmes d'hygiène semblent les plus pénibles à supporter pour les familles avec des enfants, comme renchérit ce père :

> Le problème, c'est les douches, les toilettes, la cuisine parce qu'il y a tout le temps quelqu'un, les douches c'est des petites douches, les toilettes collectives, il faut attendre, c'est ça. Il y a des punaises de lit aussi. Des cafards aussi. (Père de Danica et Vojco, 6 et 9 ans, minorité rom de Macédoine)

Cette situation est confirmée par une autre mère, dont l'enfant reste toujours confiné dans la chambre et ne veut pas sortir :

> Il me manque ma chambre à moi et ici il y a un degré de saleté, dans les locaux il y a des cafards qui circulent, les cuisines sont dans un très mauvais état, donc on n'a pas le plaisir d'y entrer. (Mère de Ljubomir, 8 ans, Ukraine)

S'ajoutent à ces problèmes d'ordre sanitaire et de partage des espaces communs :

> […] des problèmes de drogue, d'alcool, par rapport à des individus qui vivaient … enfin des personnes pardon qui vivaient dans le *Foyer*, qui se sont un tout petit peu réglés par la suite. (Père de Lounis et Samir, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

Pour l'une des familles, le problème des punaises de lit représente le seul point noir déclaré de son séjour en Suisse :

> Ici l'unique problème, c'est les punaises de lit. Moi je vois tout le temps Javed qui se gratte. La Suisse, je sais qu'elle est bien. En dehors de cette chambre, la Suisse elle est bien, mais ici, surtout pour Javed, c'est difficile avec ces punaises. Ils n'ont toujours pas trouvé une solution pour ça. (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

Promiscuité en hébergement collectif

Les problèmes de cohabitation suscitent aussi de l'inquiétude, comme l'exprime cette mère qui se demande si quelqu'un va venir prendre sa fille dans sa chambre ou l'attaquer, lui faire quelque chose, alors qu'elle « n'a pas la force d'aller la défendre » (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran). Elle se sent démunie et déplore aussi que les toilettes, les salles de bain, tout soit en commun. Elle raconte qu'un soir où sa fille était aux toilettes, elle a attendu, ça prenait du temps, elle ne revenait pas. Alors elle a voulu réveiller une autre de ses filles plus grandes pour aller chercher sa sœur. Elle y est finalement

allée elle-même et, rapporte-t-elle, « j'ai vu qu'elle était restée là quelque part, comme ça près des toilettes, crispée ». La fille lui aurait dit qu'elle avait peur parce qu'il y avait des hommes africains qui étaient dans le couloir, qui fumaient, qui parlaient, qui faisaient du bruit. La mère elle-même avait peur mais essayait de la rassurer.

Le sentiment d'insécurité est à considérer en lien avec la promiscuité régnant dans ces couloirs et le manque ou l'insuffisance de surveillance dans un lieu habité par des enfants. De fait, un des problèmes soulevés, du moins par une des familles, est l'absence de personnel dans le *Foyer* pendant le weekend : « Mais comme ça, juste lundi jusqu'à vendredi ça va, et puis samedi et dimanche, catastrophe. Parce qu'il ne travaille personne ici dans le *Foyer* » (Père de Danica e Vojco, 6 et 9 ans, minorité rom de Macédoine).

Précarité matérielle

Sur le plan des conditions matérielles d'existence, une famille compare sa vie ici avec celle qu'elle avait avant, en indiquant que là-bas, ils avaient à peu près 2500 francs et pouvaient acheter tout ce qu'ils voulaient, tandis qu'ici ils reçoivent 1300 francs et ne peuvent pas acheter ce qu'ils veulent à leurs enfants :

> S'ils doivent acheter une paire de chaussures, c'est vite fini. Ils n'ont pas les moyens : ils n'ont pas la télé, ils n'ont pas internet, ils sont très restreints. Monsieur dit qu'ils aimeraient pouvoir aimer la Suisse comme ils aiment leur pays. Quant à la maman, elle estime que leur situation par rapport à la situation qu'ils avaient avant c'est moins bien mais elle espère que les choses pourront aller le plus vite possible à l'école […] Elle espère aussi continuer à donner des cours de musique. (Père et mère de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

5.5 État psychologique

Séparations familiales

Au-delà des difficultés matérielles, les parents abordent souvent des difficultés d'ordre psychologique. Certaines sont liées à des séparations familiales et à l'attente du regroupement. Pour une des mères, le plus difficile est la séparation avec son mari qui vit dans une autre ville suisse. Ils n'ont pas le justificatif du mariage civil et les démarches pour le regroupement familial n'ont pas encore abouti. Le fils du couple ne fait qu'attendre le weekend pour aller chez son père. La mère dit que « c'est dur, jusqu'à maintenant il n'arrive

pas à s'adapter facilement parce qu'il a tout son esprit vers son père» (Mère d'Aron, 8 ans, Érythrée).

Une autre mère a, quant à elle, l'esprit tourné vers son fils resté au pays, lequel «a perdu la raison» et vers sa fille mariée qui habite un CHC dans une autre ville suisse. La mère, qui semble fort déprimée, aimerait la faire venir pour qu'elle la soutienne et l'aide. Elle nous demande: «S'il vous plaît, je ne sais pas si vous pouvez faire quelque chose, mais il faut faire en sorte qu'elle puisse venir ici, qu'elle puisse vivre ici pour que moi, je puisse partir, que je puisse aller chercher mon fils» (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran). Cette famille ne comprend pas pourquoi elle a été dispersée suite à la répartition dans les cantons, une situation qualifiée de «très douloureuse».

Un cas particulièrement pénible est exprimé par une fillette, celle-là même que la maman essayait de tranquilliser pendant leur voyage clandestin en lui promettant de revoir bientôt ses frères et sœurs. L'enfant, qui était présente au moment de l'entretien de famille, s'exprime en ces termes:

> […] quand j'étais en Syrie, avant de dormir, on jouait toujours au loup avec mes frères et ma sœur, à cache-cache, ma sœur me caressait les cheveux jusqu'à ce que je m'endorme. Maintenant je me sens toute seule. Hier par exemple je me suis endormie à 2 heures du matin. Ma mère m'a dit «pourquoi tu ne dors pas?». Je lui ai dit que je ne sais pas, je n'arrive pas à m'endormir, je me sens toujours seule (elle se met à pleurer) […] mais ça change pas. Là, je vois qu'on va rester comme ça jusqu'à la mort […], je ne veux pas rester ici, je veux aller là-bas (en Syrie) et mourir … (propos de Laila, 10 ans, pendant l'entretien de famille, Kurdes de Syrie)

Une mère syrienne réfugiée dans un camp palestinien au Liban, séparée de force de son mari qui vit en Turquie depuis 6 ans, a connu un cumul de difficultés qui prolongent un état de dépression et compromettent sa guérison. Elle raconte ces faits, rapportés par l'interprète:

> Suite aux circonstances très difficiles qu'elle a vécues, plus une forte pression qu'elle a subie quand elle s'est retrouvée seule avec ses enfants au Liban, plus la grande responsabilité qu'elle a dû assumer seule donc, voilà, elle est entrée vraiment dans une grande dépression qu'elle traitait déjà au Liban. Même les enfants ont été impactés par ces conditions difficiles. Ils ont vécu beaucoup la peur, ils ont toujours peur, notamment de tout ce qui est bruit et coups de feu. (Mère d'Adil, 12 ans, réfugiés syriens au Liban)

D'autres séparations familiales difficiles concernent la famille élargie. Un enfant élevé par ses grands-parents ressent qu'ils lui manquent et «en

parle tout le temps car c'est toute sa famille pour lui ». Ce manque est aussi ressenti par une autre famille qui affirme que « rien ne leur manque » mais que

> […] malheureusement, avec ce contexte de guerre dans le pays, les familles sont maintenant un peu dispersées dans différents pays, ce qui n'est pas facile. Les parents vivent par exemple au Liban, un autre frère vit en Allemagne, eux qui sont ici en Suisse … Donc c'est quelque chose qui est quand même très dur pour eux. (Père de Lounis et Samir, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

La maman parle aussi des relations sociales, du réseau social, qui, ici, lui font défaut. Le père, séparé de sa femme et resté quatre mois sans nouvelles, a fait des démarches auprès de l'assistant social qui lui aurait dit que la situation doit d'abord se stabiliser. Selon lui, « un père ne remplace jamais une mère ».

Sources d'inquiétude

L'état psychologique de nos interlocuteurs est souvent évoqué à l'occasion de nos questions sur leur participation à des cours de français ou sur leur désir de travailler. Ainsi, une mère nous dit qu'elle aimerait … mais qu'elle est trop nerveuse pour pouvoir travailler. Elle prend des médicaments, quelque chose contre le surmenage, la dépression, un état qu'elle attribue aux évènements vécus au pays et sur le chemin de l'exil. Une autre explique qu'elle va de temps en temps au cours « mais comme j'ai la tête qui n'est pas tranquille pour le moment, alors c'est pour ça que je ne suis pas régulièrement ». Elle s'inquiète pour son frère qui est en prison en Érythrée (Mère d'Aron, 8 ans, Érythrée).

Les procédures d'asile sont également une source de grande inquiétude, au point, nous dit cette mère « qu'elle a tous les cheveux qui ont blanchi, tellement elle est inquiète » (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran). Dans certains cas, ce sont les enfants qui semblent porter les problèmes que vivent les parents ou qui relèvent de la demande d'asile. Une élève nous a demandé pendant l'entretien d'évaluation : « s'il vous plaît, aidez ma maman, faites quelque chose pour nous, nous avons une situation difficile » (Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran). Pour un des pères interrogés, les procédures d'asile « c'est un peu différent chez tout le monde. Comme ça les enfants sont stressés » (Père de Danica et Vojco, minorité rom de Macédoine).

La privation de droits peut affecter directement les rapports aux proches. Un exemple est celui de l'interdiction de se déplacer qui s'attache aux statuts précaires et qui empêche les personnes de se rendre aux obsèques d'un être cher ou encore, de garder simplement le contact avec la famille, comme nous le révèlent les propos de ce père syrien :

> […] ici, c'est bien, mais quand même il leur manque le permis, l'autorisation de voyager, de voir leur famille, d'aller peut-être en été, amener les enfants pour garder un contact avec la famille. (Père de Fadi et Lubna, 10 et 8 ans, réfugiés syriens en Irak)

Le fait de disposer de droits peut paradoxalement intensifier le sentiment de manque de considération. Le fait de disposer d'un droit formel ouvre des attentes et entraîne des émotions négatives s'il n'est pas respecté[32]. Dans le cadre de notre étude, par exemple, les bénéficiaires du statut de réfugiés du *Programme syrien* ont parfois ressenti une insatisfaction plus vive que les requérants face à ce qu'ils ont tenu pour un manque de considération, compte tenu du statut qui leur a été accordé. Ceci apparaît nettement dans l'extrait suivant, tiré du témoignage d'un père syrien :

> Ici, on est considéré et on se considère comme des gens totalement oubliés, mis à l'écart. Personne ne nous demande nos conditions de vie, personne ne se soucie de nos préoccupations quotidiennes qui sont notre futur, notre statut. On ne sait pas ce qu'on va devenir ici, on ne sait rien, on est presque oublié, c'est comme si on met un troupeau d'animaux dans une ferme et qu'on les oublie. On ne se sent pas considéré et on n'a même pas d'interlocuteur pour poser des questions, être écoutés, avoir des réponses. On n'a même pas ça. Nos enfants apprennent le français, mais on ne sait même pas si on va continuer à vivre ici ou pas. On se pose la question de comment ça se fait qu'on ait été acceptés ici mais qu'après, on ne s'occupe pas de nous. (Père de Wael, 7 ans, Kurdes de Syrie)

En ce qui concerne les requérants, en revanche, l'espoir de pouvoir rester en Suisse mobilise souvent leur énergie.

5.6 Projet de rester en Suisse

Plusieurs objectifs sont avancés par les parents pour un avenir proche. Aucune des familles issues de l'asile n'envisage un retour au pays. Elles espèrent toutes pouvoir rester en Suisse et s'y installer.

---

32 Cet effet renvoie au sentiment de *privation relative* désignant, en psychologie sociale, les insatisfactions et sentiments d'injustice accrus quand les individus évaluent leur sort par rapport à celui de membre d'un groupe comparable mais mieux loti qu'eux (Guimond et Tougas 1994).

Apprendre la langue

Dans ce but, l'apprentissage du français est avancé comme projet instrumental pour pouvoir travailler. Un père dit que leur projet est de « s'installer définitivement ici en tant que réfugiés » :

> Ils souhaiteraient apprendre la langue quand même rapidement, avoir un travail, avoir un logement parce que la maison où ils vivent ici maintenant est juste temporaire, mais surtout sortir de l'Hospice général parce que pour chaque dépense supplémentaire ou extra ils doivent toujours justifier à l'Hospice et demander, etc. Ils aimeraient quand même être un peu indépendants financièrement. (Père de Najib, 9 ans, réfugiés palestiniens en Syrie)

Plusieurs parents s'expriment dans le même sens :

> Elle souhaite apprendre le français et puis trouver un boulot, travailler, vivre ici. (Mère d'Aron, 8 ans, Érythrée)

Ou encore :

> Oui je souhaite vraiment … première chose apprendre le français. Oui et puis continuer à chercher un autre travail pour vivre ici, aider mon fils jusqu'au bout, ensuite créer une famille, voilà. Même quand j'étais au *Foyer* là-bas, je faisais des heures de ménage parce que je ne voulais pas rester ici sans travailler. (Mère de Dula, 8 ans, Érythrée)

La réussite de leurs enfants à l'école est, comme nous le verrons plus loin (voir chapitre 6), un objectif très important pour les parents. Ce projet passe aussi par leur propre apprentissage de la langue et leur accès à l'emploi :

> Madame me dit que ce qu'ils espèrent c'est qu'ils pourront réussir … qu'on les accepte ici […], qu'ils vont réussir à l'école. La première chose : apprendre la langue. Toute la famille. Madame est couturière de métier et Monsieur est soudeur et ils aimeraient apprendre au plus vite la langue pour pouvoir commencer à travailler. (Mère de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

Le souhait de voir aboutir la demande d'asile est aussi posé comme un objectif à court terme pour lequel certains veulent rester confiants. Une seule famille a avancé la scolarisation de son enfant comme moyen facilitateur pour faire aboutir sa demande d'asile. « Avec l'école, dit ce père, on va rester plus tard ici ».

École et travail comme priorités

En général, c'est plutôt la scolarisation des enfants en tant que telle qui est appelée de leurs vœux par les parents :

> Donc le papa dit que leurs projets pour l'instant, c'est que leurs enfants soient bien scolarisés ici à Genève et pas dans leur propre pays. Alors pour le papa il y a pour l'instant deux priorités à court terme, deux souhaits, deux espoirs : le premier, c'est apprendre la langue puisque la langue c'est la clé de tout dans un pays étranger. Ensuite, c'est avoir un travail parce qu'il dit que pour lui ce n'est pas confortable de vivre avec les aides de l'État mais aussi ce n'est pas … pour lui il ne se sent pas à l'aise, il aimerait quand même travailler, se construire et exister par lui-même. Alors la même chose pour la maman. (Père de Lounis et Samir, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

Dans un couple venu de Syrie, le mari, qui a un diplôme universitaire d'ingénieur industriel et travaillait avec sa famille dans l'entreprise de son père, a dû faire toutes sortes de petits boulots au noir en Jordanie :

> […] comptable parfois, parfois comme carreleur, comme électricien, j'ai travaillé dans des pâtisseries… J'ai fait tout ce que j'ai pu pour gagner un peu d'argent, pour gagner notre vie, même au noir. Vu notre situation, on ne pouvait pas travailler en Jordanie. (Père d'Inaya, 6 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Quant à sa femme, elle a commencé un diplôme de commerce mais elle a dû quitter la Syrie et n'a pas eu le temps de le terminer et de travailler. Tous les deux suivent des cours de français. Ce qui compte, « c'est le futur des enfants surtout, et moi j'aimerais bien reprendre mes études, travailler et améliorer ma situation de vie familiale et financière » (Mère d'Inaya).

D'autres parents sont plus laconiques, mais non moins clairs. La mère de Ljubomir dit : « En tout cas, j'aimerais rester ici et améliorer nos conditions de vie », une autre que son idéal « serait un appartement où je peux avoir tous mes enfants autour de moi. Et que l'on soit tous réunis, sous un même toit ». Enfin, très sobrement, une autre des personnes interrogées (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran) se contente de dire que son projet est « le bonheur de mes enfants ».

***

L'échange avec les familles de requérants dont les enfants sont scolarisés en Suisse apporte des éclairages sur cette transition majeure entre les situations de guerre ou de crise humanitaire traversées par les enfants de l'asile et leur

accueil dans une école du canton. La recherche a permis de prendre en compte non seulement les contextes de départ, mais aussi ceux de transit, qui ont parfois duré des années, ainsi que les trajectoires d'exil vers l'Europe. Une fois encore, les informations recueillies confirment l'importance de se pencher sur cette tranche de leur parcours, entre le départ initial du pays dit d'origine et les séjours parfois durables dans des camps de réfugiés ou dans des pays de transit en tant que minorités opprimées.

Un séjour prolongé dans un camp de réfugiés a des effets dévastateurs sur le développement éducatif, comme l'affirment certains experts (Oh et Van der Stouwe 2008). De même, les périodes pendant lesquelles les enfants se sont trouvés dans un pays de premier accueil ou des situations de transit les ont souvent confrontés à des comportements maltraitants ou discriminatoires à leur égard. Il est indispensable de faire connaître ces réalités, qui, souvent, viennent se cumuler aux traumas subis et aux peurs omniprésentes dans les pays d'origine. Ces témoignages justifient les termes de *vulnérabilité liée au déplacement* signalés au premier chapitre et la notion de *vulnérabilité éducative* liée à l'exil que nous proposons dans cet ouvrage.

Les familles interrogées, et parfois les enfants eux-mêmes, nous ont fourni des renseignements qui concrétisent la nature des épreuves traversées. Celles-ci sont certes génératrices de traumas, mais aussi de grandes tristesses dues à des séparations de proches, spécialement de frères et sœurs. Les récits permettent d'avoir une idée de la souffrance des parents face aux adversités rencontrées sur la route de l'exil, et leur désarroi d'avoir eu à les infliger à leurs enfants. Les conditions d'existence dans les CHC n'en sont que plus choquantes au vu de l'espoir qui a dû les soutenir pendant le chemin de l'exil. Certes, les familles ont trouvé la paix après la guerre et la sécurité après le chaos, mais les conditions pour se reconstruire, pour leur ouvrir un projet de vie et garantir un soutien au développement de leur enfant, ne semblent guère être réunies à ce jour.

Chapitre 6
Demande d'asile, demande d'école – attitudes des parents envers l'école à Genève

La scolarisation des enfants dans des conditions de sécurité paraît être la réalisation de l'espoir le plus cher des familles rencontrées. Les parents expriment leur grande satisfaction à cet égard, ainsi qu'une importante gratitude, comme nous allons l'illustrer dans ce chapitre en citant des extraits des entretiens. Nous rapportons aussi les propos des parents concernant la satisfaction qu'éprouvent leurs enfants et surtout, la forte motivation de ceux-ci. Cependant, les parents soulèvent aussi un certain nombre de problèmes et de difficultés. L'une d'elles semble liée aux expériences que nous avons rapportées à propos de la scolarisation manquante ou partielle. Celle-ci pourrait avoir amené certaines familles à des attentes très élevées vis-à-vis de l'école ici, voire même à une certaine impatience. Nous documenterons cette hypothèse en rapportant aussi des propos critiques de parents suggérant qu'à leurs yeux, l'école ici *n'en ferait pas assez.*

6.1 Satisfaction des parents et des enfants vis-à-vis de l'école

Les familles ont exprimé leur satisfaction, d'abord liée au fait de pouvoir simplement scolariser les enfants en sécurité. Une famille affirme qu'il y avait tellement de problèmes de sécurité « qu'ils ne savaient jamais, une fois qu'ils sortaient, s'ils allaient revenir ». L'interprète rapporte leurs propos concernant les enfants : « le plus important pour eux ici c'est qu'ils se sentent en sécurité. Ils peuvent étudier, ils peuvent apprendre, la tête tranquillisée » (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran).

Plus concrètement, à propos de l'école ou de la classe fréquentée par leur enfant, les parents relèvent en général les dimensions relationnelles, l'accueil, ainsi que la qualité de l'enseignement en termes notamment de rythme de travail et d'ouverture sociale et culturelle. Une famille souligne ainsi le « très bon travail » réalisé par l'enseignant de classe de scolarisation. Elle relève aussi la bonne communication entretenue avec lui, et soulève en

contrepoint la difficulté rencontrée suite à leur déménagement, car leurs enfants sont passés dans un établissement où la classe d'accueil et la classe ordinaire sont situées dans deux écoles différentes.

Une autre mère signale l'importance des apprentissages : « Par rapport à ce qu'on enseignait là-bas, ça allait, mais bon, ici, on apprend beaucoup plus de choses. » (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan). Elle apprécie la qualité de l'accueil. Pour cet autre couple, on constate une totale adhésion « Il dit c'est 100 % bien. (*Qu'est-ce qu'elle pense la maman ?)* Elle dit aussi que c'est très bien. » (Père et mère de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak).

La diversification des activités à l'école genevoise est très valorisée. Une maman explique :

> […] au niveau de ses attentes, ça va super bien. Parce qu'il y a aussi des activités, pas seulement les études. Il y a des activités, des sorties, des actions sociales. Les enfants peuvent jouer, diversifier au niveau des études. Aussi le rapport, l'interaction entre les élèves et les professeurs, c'est exceptionnel ! (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

Des élèves contents

Un aspect très significatif de la satisfaction des parents vient du contentement qu'ils perçoivent chez leurs enfants. Autrement dit, l'école est bien parce que l'enfant l'aime, comme le pose clairement ce père : « C'est bien ici l'école parce que son fils aime beaucoup l'école, il a du plaisir à aller, ça ne cause jamais de problème … l'école pour Vojco » (9 ans, minorité rom de Macédoine). Pour le père d'Abdul Wahid, la satisfaction de son fils est le critère déterminant pour son appréciation de l'école : « Les enseignants sont satisfaits d'Abdul Wahid. Moi, je ne comprends pas vraiment grand-chose, mais en tout cas Abdul Wahid, il est très satisfait de l'école ici. » (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan).

Le contentement des enfants se traduit souvent par une forte motivation pour l'école et le travail scolaire, qui peut être tributaire de la classe ou de l'enseignant ou alors venir de plus loin et être plus fondamentale.

Ainsi, pour une famille, le déménagement et le départ de l'école ont eu des effets négatifs sur la motivation de ses enfants qui avaient commencé à bien progresser avec l'enseignant de classe de scolarisation : « Le papa dit qu'ils s'étaient même attachés à lui, ils étaient tout motivés d'aller travailler à l'école ». Or, après leur déménagement,

> Ils ont eu beaucoup de difficultés à s'adapter à ce nouveau changement mais aussi à s'adapter à la maîtresse de la classe d'accueil. Les enfants, paraît-il, n'ont pas accroché avec cette maîtresse, ils n'arrêtaient pas

> de comparer avec Romain[33]. Et voilà, ils ne se plaisaient pas par rapport à la pratique, à l'enseignante et puis à la pédagogie. Et donc voilà, cela s'est un petit peu répercuté sur … a influencé beaucoup leur motivation, qui a beaucoup baissé. (Père de Samir et Lounis, 7 et 10 ans, Kurdes de Syrie)

Certains enfants font preuve d'une motivation très tenace et d'une soif d'apprendre étonnante, comme l'ont révélé aussi les entretiens d'évaluation. Ainsi, une famille commente l'attitude de leur fils et les démarches personnelles qu'il entreprend pour apprendre :

> […] en plus des cours qu'il suit à l'école, quand il y a des cours aussi ici au *Foyer*, il y va. Dès qu'il sait quelque part où il y a quelque chose à apprendre, il y va, il est le premier à y aller. […] Ils disent que c'est lui-même qui veut. Non, c'est pour les adultes, mais lui, il y va quand même […]. Oui, oui, il prend ses limites sinon il y va de force. (Père de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Les parents expliquent cette motivation hors du commun de l'élève par des raisons intrinsèques (désir d'apprendre), mais aussi extrinsèques (désir d'aider ses parents) :

> Il a toujours eu envie d'étudier, d'apprendre. Et puis même ici […] il travaille beaucoup et il prie toujours Dieu en disant : j'espère que je peux, pour pouvoir aider mes parents, parce qu'ils ont trop souffert et qu'il aimerait les aider. (Mère de Hamid)

Pour Hamid, l'école semble représenter des enjeux particulièrement importants, liés à sa scolarité.

Certains parents donnent des précisions sur le comportement de leur enfant manifestant un intérêt pour l'apprentissage :

> Ils disent qu'elle montre beaucoup d'intérêt pour apprendre. Les parents disent qu'elle a appris assez vite le français. Par exemple, il y a un poème qu'elle doit apprendre aujourd'hui et qu'elle doit mémoriser et elle n'arrête pas d'essayer de l'apprendre. (Père d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

D'autres encore soulignent la satisfaction de l'enfant qui tient à la comparaison entre l'école d'ici et l'école qu'il a connue avant son départ :

> Il dit qu'il a toujours aimé étudier malgré ça. Mais il dit beaucoup de bien des études ici parce qu'il dit que les profs ici sont très bien, ils ne vous crient pas dessus, ils ne sont pas agressifs, c'est … il est très

33 Enseignant de classe de scolarisation (prénom fictif).

> satisfait de faire des études ici. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

La découverte d'une école qui ne recourt pas aux punitions physiques est, pour bon nombre de ces enfants, une expérience particulièrement positive. Cependant, les propos des parents comportent également des remarques critiques qui semblent refléter, de la part de bon nombre d'entre eux, une demande exigeante vis-à-vis de l'école.

6.2 Inquiétudes et critiques

Lors d'un entretien avec une famille irakienne, l'interprète émet l'hypothèse que les parents se sentent obligés de dire le positif et de taire le négatif. Au moment où elle clôt un entretien où la famille s'est dite satisfaite de l'accueil en général et de l'école en particulier, le père avoue qu'il n'en peut plus, il est psychologiquement très fatigué par l'attente de la réponse à sa demande d'asile. Au cours de nos entretiens, des inquiétudes à propos de différents problèmes ont pourtant été exprimées par de nombreuses familles.

Obstacles au soutien parental

Plusieurs entretiens ont fait état de difficultés à suivre le travail de l'enfant. L'une de ces difficultés est liée à la méconnaissance de la langue, que ce soit dans le rapport à l'enseignant ou dans l'aide qui peut être apportée à l'enfant. Dans la relation avec l'école, la difficulté n'est pas attribuée à l'absence d'interprète. C'est plutôt la mère qui la prend sur elle en disant, à propos de ses rapports avec l'école, qu'elle « n'ose pas » et qu'elle « n'arrive pas toute seule », car elle ne comprend pas. Une autre mère considère également la langue de scolarisation comme un obstacle au soutien qu'elle peut apporter à son enfant :

> Mais voilà, quand il a des difficultés par exemple sur les maths, comme j'arrive à comprendre, voilà, c'est les maths, les chiffres, j'arrive à l'aider. Mais d'autres choses, parce que ce n'est pas la langue que je comprends, c'est un peu difficile pour moi. (Mère de Dula, 8 ans, Érythrée)
>
> Les difficultés dans le suivi de l'enfant tiennent, pour de nombreux parents, au manque de repères, au fait de ne pas avoir accès au travail de leur enfant. Ces parents disent
>
> […] il ne ramène rien à la maison […] quand la maman demande : « est-ce qu'on ne t'a rien donné pour aller à la maison ? »

> Il dit : « non, tout ce qu'on fait là-bas, ça reste là-bas, on n'emmène pas à la maison ». (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

La question des devoirs est mentionnée par une autre mère, qui semble soucieuse face au retard pris par son fils :

> Elle dit qu'elle lui parle, elle essaye de lui dire de faire les devoirs mais Saber dit qu'on fait tout à l'école, alors il ne fait rien à la maison. Elle dit qu'elle aimerait que les enfants puissent mieux étudier parce qu'ils n'ont pas fait les classes avant, ils sont faibles. (Mère de Saber, 11 ans, minorité afghane d'Iran)

Ce problème lié à l'absence de devoirs et donc, à des traces visibles de progrès, se conjugue, selon certains, avec leurs difficultés linguistiques :

> Le papa dit en fait qu'ils ne savent pas ce qu'il apprend ici parce qu'il ne ramène jamais rien. Une fois peut-être il a ramené une feuille avec quelques lettres, une autre fois un poème qu'il a appris à l'école. Donc comme ils ne parlent pas français, pour eux c'est difficile de suivre ses apprentissages. Mais surtout ils n'ont pas de traces, l'enfant ne ramène rien à la maison de ce qu'il fait à l'école. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

C'est en faisant référence à l'aide qu'elle apportait à son fils dans toutes les disciplines au pays d'origine qu'une mère nous informe avoir engagé une répétitrice. Une autre souhaitait avoir ce type d'aide, mais se plaint de n'avoir pu engager de répétiteur en raison de l'éloignement du *Foyer*.

Les parents très investis regrettent d'avoir perdu l'opportunité d'aider leurs enfants à la maison, non seulement en raison de la langue, mais aussi parfois en comparant les *feedbacks* d'ici à ceux qu'ils recevaient de la part des enseignants du pays de provenance :

> […] en Jordanie les profs envoyaient tous les jours aux parents ce que l'enfant avait appris à l'école et elle arrivait à suivre ce qu'il faisait et à faire les révisions avec lui à la maison. Or ici elle ne sait pas du tout ce que les enfants apprennent en classe et donc elle ne peut pas l'aider. (Mère de Almar, 7 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Le suivi de l'enfant passe aussi par le contact avec l'école et les enseignants. En racontant comment cela se passait avant, les parents font ressortir les difficultés présentes, notamment liées à la langue, dans l'accompagnement de leur enfant et dans leur relation avec l'école, un point que nous reprenons ci-dessous. Ainsi l'interprète rapporte les propos de la maman de Dula (8 ans, Érythrée) :

> […] oui, en Érythrée c'est vraiment … on suit les enfants, on va à l'école, on voit certaines difficultés à la maison avec l'enfant. On va à l'école, on demande aux profs comment ils sont, est-ce qu'ils travaillent bien ? Mais il y a … à chaque moment il y a des journées des parents. On nous appelle [pour] des réunions des parents, voilà, ils nous parlent par rapport aux enfants, par rapport à leurs notes, par rapport à leurs difficultés chaque fois.

Nombreux sont les parents qui ressentent un manque similaire dans la communication de la part de l'école.

Temps libre et exigences scolaires

À la préoccupation liée aux devoirs s'ajoute un souci à propos des congés et des vacances, qui semblent trop importants aux yeux de certains parents. Ceux-ci formulent même la demande de pouvoir bénéficier de cours le mercredi :

> Comme ici il y a beaucoup de vacances, beaucoup de jours fériés et comme, eux, ils viennent d'arriver et qu'ils veulent apprendre le plus vite possible la langue, et que pendant la semaine ils ont l'école lundi, mardi et pas mercredi, après jeudi et vendredi, ça veut dire juste quatre jours par semaine, si par exemple … on peut leur donner quelques cours encore le mercredi […] (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

Ces parents appuient le souhait de cours le mercredi sur leurs propres difficultés dans la langue et donc sur leur incapacité d'aider leurs enfants. Ils aimeraient aussi que les enfants puissent progresser plus vite et que « ce serait bien que (pour) les classes d'accueil, il y ait des cours même le mercredi ». S'ils se montrent très contents, ils nous demandent néanmoins de donner aux maîtresses et maîtres de l'école le message selon lequel leurs enfants souhaitent travailler davantage :

> Elle dit juste que pour les enfants, [il faudrait] travailler plus avec eux parce que les enfants disent : « ici il y a beaucoup de vacances. On va 2-3 jours à l'école et de nouveau il y a des vacances. Il y a des congés ». Et eux, ils aimeraient faire encore plus, être plus souvent à l'école, apprendre plus.

Cette demande de cours le mercredi (y compris « par des personnes qui viennent à la maison pour donner des cours »), est aussi formulée par des familles qui font l'éloge de l'école. Il se peut que de tels commentaires traduisent une représentation de la scolarité identifiant le fait de bien travailler à celui de travailler *beaucoup*, ainsi qu'une certaine anxiété face au retard à rattraper.

Pour d'autres familles, toutefois, le rythme scolaire apparaît plus adapté aux enfants, comparé au système scolaire antérieur à la migration :

> […] ici ils ont samedi, dimanche, plus mercredi, là-bas non, les enfants ils allaient six jours sur sept à l'école. En plus les enfants ressentaient une forte pression du système éducatif là-bas, qui consistait à surcharger les enfants avec beaucoup de livres. Pour donner un exemple, le petit qui était en 1P il avait déjà 4-5 livres à apprendre, l'aîné, il avait douze livres en 3P. Donc, c'est ce que dit le père, il y avait beaucoup de pression qui était assez forte pour l'enfant. (Père de Nizar, Osman et Joram, 7, 9 et 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Cependant, il arrive que les parents ressentent à la fois un soulagement quant aux exigences scolaires et l'impression qu'il règne ici un certain *laxisme.* Venant d'un système où la discipline est très stricte, la marge de liberté de l'école ici les met certes plus à l'aise, mais amène parfois les enfants à « ne pas la prendre au sérieux » :

> Monsieur disait, par rapport au niveau scolaire en Jordanie et ici, qu'il a l'impression que les cursus là-bas sont faits pour amener les enfants à quitter l'école plutôt que de les attirer vers l'école parce qu'ils trouvent que le niveau était largement au-dessus de l'âge de l'enfant. Par exemple, en 2P il apprenait déjà les tables de multiplication etc. et quand ils sont venus à Genève en fait, son fils aîné, qui a été scolarisé en Jordanie pendant trois ans, était choqué un petit peu, il a pris l'école à Genève presque comme un jardin d'enfants où il était là pour jouer. Parce que le niveau était beaucoup plus bas et il se sentait beaucoup plus à l'aise et en fait il s'est dit « ah ! on est là pour s'amuser ». Il a pris ça pour un amusement. (Père de Mahdi, 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

6.3 La classe de scolarisation, un souci pour de nombreux parents

Le regroupement d'enfants du CHC dans une même classe pose un certain nombre de questions aux parents. Ils les formulent en termes de risques de mise à l'écart et de retard dans les apprentissages. Dans les CHC de notre enquête, on observe un regroupement de personnes arabophones et de personnes parlant le kurde ou le tigrigna.

Inquiétudes pour l'apprentissage du français

C'est à partir d'un même souci pour les progrès des enfants, en particulier dans la langue de scolarisation, que certaines familles ont soulevé la question de l'usage de la langue maternelle à l'école, notamment dans le contexte des classes de scolarisation. Les parents ne la voient pas d'un bon œil car ils pensent que la pratique de la langue arabe avec des camarades empêche les enfants de progresser rapidement en français. Ainsi, les parents de Soma et Saya, à qui la grand-mère, institutrice en français, avait appris l'alphabet français avant leur venue à Genève, s'inquiètent :

> [...] le fait qu'ils soient mélangés dans une classe d'accueil avec plein d'Arabes, même à l'école ils parlent arabe entre eux, et donc ça freine leur apprentissage du français [...] cela a aussi été dit au mois de juin par les filles elles-mêmes ; elles voulaient sortir de la classe d'accueil parce qu'elles disaient ... elles estimaient qu'elles n'apprenaient pas très vite étant donné qu'elles n'étaient qu'avec des Arabes ou des Kurdes dans la classe d'accueil. (Mère de Saya et Soma, 10 et 11 ans, Kurdes de Syrie)

En comparant la situation des filles avec celle de leur fils cadet de 6 ans, scolarisé en 1PH, la maman dit qu'après trois mois de scolarisation il parle déjà très bien français, il le parle même à la maison. Ce point est aussi souligné par le père : « les filles étaient scolarisées bien avant le petit, mais n'empêche qu'elles ne sont pas si à l'aise dans la langue que leur petit frère et le papa s'inquiète encore plus » (Père de Saya et Soma).

Plusieurs familles regrettent que les mêmes enfants qui vivent en proximité dans le CHC continuent à être ensemble à l'école, de sorte qu'ils ne peuvent pas progresser. Une mère dit avoir demandé à une fille de 9 ans, qui parle mieux le français, de parler de temps en temps avec ses enfants pour qu'ils commencent à parler le français.

La même plainte au sujet de la classe de scolarisation revient régulièrement. Le regroupement entre enfants arabophones ou kurdes, et même le fait de côtoyer des enfants d'autres langues étrangères, sont vus comme négatifs pour l'apprentissage du français. La citation ci-dessous reflète la confusion relative à la langue de scolarisation :

> [...] j'ai remarqué que parfois mes enfants revenaient de l'école en pensant qu'ils avaient appris un nouveau mot en français et il s'avère en fait que c'était un mot en kurde ou en érythréen. (Mère de Hana, 12 ans, réfugiés syriens au Liban)

Une forme différente du même problème est le cas d'un enfant marginalisé parce qu'il ne parle pas la même langue maternelle que le groupe, mais qui ne parle pas non plus le français. Le père rapporte que

> […] dans la classe où il est, il y a beaucoup d'enfants qui viennent d'Afghanistan et kurdes. Et ils parlent presque tous la même langue qui est le dari, et Najib, c'est le seul qui se retrouve à parler arabe et donc du coup, voilà … il ne s'intègre pas avec eux parce qu'ils jouent tout le temps ensemble, ils parlent tout le temps ensemble. […] De plus, voilà, le papa dit aussi que pour le français, il n'apprend pas vite. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Un père raconte sa propre expérience selon laquelle son patron est arrivé un jour dans le chantier et a obligé le groupe qui parlait turc et macédonien à parler le français en disant, selon ses termes : « si encore une fois j'entends parler turc ou macédonien, tout de suite préparez-vous, dégagez ! Oui voilà, c'est pour ça, j'ai appris le français vite ».

Ces regroupements d'enfants parlant la même langue dans une seule et même classe sont à mettre en parallèle avec certaines injonctions des enseignants, comme la demande faite aux parents de parler français avec leurs enfants. C'est ce que rapporte cette maman, qui s'inquiète d'une telle proposition :

> Mais nous on ne maîtrise pas la langue française ! Comment voulez-vous qu'on parle français avec notre enfant si on ne connaît pas le français nous-mêmes ? Et on a peur de lui apprendre du mauvais français, étant donné qu'on ne le maîtrise pas. (Mère de Almar, 7 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

La question de l'enseignement dans ces structures séparées semble également préoccuper les parents, qui regrettent que leurs enfants ne suivent pas des cours dans différents domaines, ce dont bénéficient, dans une certaine mesure du moins, les élèves de classe d'accueil à mi-temps. Un exemple est rapporté par ce père dont la fille aimait beaucoup dessiner et, dit-il, dessinait beaucoup à la maison. Il regrette maintenant que dans sa classe d'accueil à 100 %, elle ne dessine pas, parce que ce n'est pas proposé dans le programme.

Difficultés d'intégration des enfants

La grande majorité des parents évoque la barrière de la langue à laquelle leurs enfants se sont heurtés au début de leur scolarisation. En général, ils affirment que ces problèmes s'arrangent, que les enfants commencent à communiquer, à avoir des amis. Certains parents ont fait état toutefois de

problèmes d'intégration plus persistants. Une famille signale les moqueries que subit son enfant de la part de ses camarades, en raison de sa petite taille :

> […] les enfants se moquent de lui, et il le vit très, très mal. Il a même refusé d'aller au restaurant scolaire parce que les enfants se moquent de lui et voilà … il se … il souffre d'être un peu plus petit par rapport à ses camarades. […] Donc voilà, il ne va pas non plus par exemple jouer avec les enfants de son âge au préau parce que voilà, il est plus petit qu'eux, il n'est pas facilement intégré non plus. (Père de Najib, 9 ans, Palestiniens d'Irak)

Une mise à l'écart et des bagarres sont déplorées par des parents, qui cherchent une aide auprès de la direction d'établissement et des enseignants. Leurs propos relèvent soit d'un regret de ne pas voir la situation prise en main par les enseignants, soit du soulagement que les professionnels se soient investis pour trouver des solutions.

> Alors l'aîné rencontre quand même un peu de problèmes, dans la mesure où il se plaint beaucoup que des enfants l'intimident, le frappent même, donc il y a pas mal de soucis de cet ordre. La famille s'est plainte au directeur, aux enseignants, mais c'est vrai que l'enfant a le sentiment que maintenant il n'y a pas vraiment de réaction concrète. (Père de Nizar, Osman et Joram, 7, 9 et 10 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

Un autre cas illustrant ce problème d'intégration est posé par une mère qui évoque la solitude de l'enfant, sa mise à distance par les autres élèves et affirme sa volonté d'échanger avec l'école sur ce problème :

> Ahmed, personne ne le comprenait, il ne parlait pas et les parents sont tout à fait compréhensifs de cette situation, que c'est clair que les élèves qui sont avec lui ne parlent pas sa langue. Ils ne peuvent pas lui parler. Mais n'empêche que lui il se sentait seul, il se sentait mal. Et elle dit aussi qu'il y avait un enfant qui le traitait toujours de bête. Il se renfermait un peu plus, il manifestait un peu de tristesse et de la démotivation d'aller à l'école. Alors les parents ont demandé … ils sont allés à l'école, ils ont manifesté … enfin, ils ont exprimé en fait ce malaise d'Ahmed. (Mère d'Ahmed, 10 ans, Irak)

Ce problème d'intégration semble avoir été pris au sérieux suite à l'intervention des parents, comme en témoigne cette même maman, reconnaissante envers l'enseignant :

> […] après une rencontre avec les parents, il y a eu quand même un très grand changement. [L'enseignant] a quand même mieux accom-

> pagné l'enfant dans l'intégration. Il l'a aussi aidé notamment pour aller vers les autres. Les parents aussi ont fait un travail sur lui en lui disant que, maintenant, c'est à lui d'aller vers les autres et c'est à lui de créer des amitiés, de chercher des amis. (Mère d'Ahmed)

La collaboration famille-école semble ici avoir porté ses fruits.

Enfin, on ne peut faire l'impasse sur la problématique, récurrente chez ces enfants, de la séparation et des ruptures dans le cadre scolaire. Associée à un problème de communication majeur pour un petit allophone parachuté dans un établissement scolaire suisse, elle peut produire des réactions très douloureuses et stressantes. C'est ainsi qu'un des enfants a mal vécu son départ de la classe d'accueil pour rejoindre une classe régulière :

> […] il a beaucoup souffert de cette séparation et il avait du mal à suivre sa classe. Il se plaignait à sa maman comme quoi les enfants ne jouaient pas avec lui, qu'il n'arrivait pas à communiquer avec eux, et que l'instit s'est plaint à la famille qu'il rigole et sourit tout le temps. Et quand la famille a posé la question à leur enfant, il leur a dit « je ne comprends rien, je ne sais pas quoi faire d'autre que de rigoler, parce que je ne comprends pas du tout ». Donc c'était une souffrance pour lui à ce niveau-là. (Mère d'Aimar, 7 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

6.4 Relations famille-école

Pour la plupart des parents, la relation famille-école est vécue positivement. Les parents apprécient l'accompagnement des professionnels et se sentent reconnus :

> Presque tous les jours, je demande à la maîtresse : « Comment il va, mon fils ? » Après, elle nous a convoqués aussi, les deux. On est allés la voir. Alors, voilà, elle nous a demandé : « Qui est-ce qui lui a appris les maths, à additionner … à la maison ? » (Père de Dejen, 8 ans, Érythrée)
>
> De même, le papa de Najib (9 ans, Palestiniens d'Irak) dit qu'il est très content de la collaboration avec l'enseignant : « Pendant ces rencontres, il leur a montré ce que Najib sait faire. Par exemple voilà, il leur montre des mots, il lui demande de les lire ». Cette autre famille encore fait part de son souhait de voir davantage le maître, en raison de la satisfaction que montre leur fille :

> Si on nous le permettait, c'est tous les jours qu'on viendrait le voir. *(Pourquoi ?)* Il dit : parce que chaque fois que Manar revient, elle a le visage illuminé. (Père de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

Pour d'autres, en revanche, ce rapport avec l'école semble difficile. Ainsi, une mère qualifie les communications avec les enseignants, notamment les rencontres officielles, de « difficiles pour elle ». Elle avoue toutefois n'avoir jamais demandé à voir l'enseignante, mais que celle-ci lui a demandé de venir pour son fils. Une autre mère exprime un véritable désarroi face aux difficultés de communication, nous confiant que, parfois, elle rentrait en pleurant et se sentait perdue. Elle se plaint que

> […] quand eux ont besoin de nous pour nous communiquer quelque chose, l'enseignante fait appel à un interprète par téléphone et elle me tend le téléphone, je parle ou écoute et ensuite je lui rends l'appareil mais lorsque c'est moi qui ai besoin d'eux, cela ne se fait pas de cette manière. (Mère de Hana, 12 ans, réfugiés syriens au Liban)

Tout en réaffirmant que son enfant est très contente, une autre maman regrette de n'avoir pu voir la maîtresse qu'une ou deux fois parce qu'elle ne parle pas le français. Elle affirme que l'idéal pour elle serait de la rencontrer tous les quinze jours, ou au minimum une fois par mois, pour suivre l'évolution de sa fille. Bien qu'elle « ne s'inquiète pas pour elle », elle insiste sur le problème de ne pas pouvoir parler et rapporte certaines tentatives qui, semble-t-il, n'ont pas convenu à sa fille :

> Elle dit qu'elle a essayé par exemple de voir avec d'autres enfants qui parlent déjà mieux le français, d'aller voir la maîtresse. Mais Ayesha n'était pas contente, elle ne voulait pas, parce qu'elle dit : tu me diminues comme ça, si tu demandes aux autres enfants de venir traduire pour moi. (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Le contact avec l'enseignant est considéré parfois comme un devoir parental. Une mère qui dit n'avoir vu que deux ou trois minutes le maître, affirme ainsi :

> C'est mon devoir de connaître un peu plus l'enseignant (pour pouvoir) demander comment il apprend, comment il se comporte à l'école, s'il progresse bien, au fond d'avoir des informations sur le progrès de Hamid. (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Dans le cadre de la relation famille-école, plusieurs familles formulent des commentaires positifs sur le travail mené par l'éducateur (voir chapitre 9). Comme le relate cette mère, le rôle de l'éducateur semble avoir été très important en matière d'intégration des enfants du CHC car il faisait l'intermédiaire entre les familles issues de l'asile et les professionnels de l'établissement :

> Au début, c'était difficile à l'école parce que les enfants se moquaient de lui, ils rigolaient parce qu'il ne comprend rien du tout […] et puis, il s'est adapté très vite parce qu'au Foyer il y a un responsable qui s'appelle Richard[34], c'est lui qui s'occupait de tous les enfants qui ont été au Foyer […], qui les amenait à l'école. Alors vraiment je le remercie (pour) tout le temps (où) il s'est occupé de nos enfants. (Mère de Dula, 8 ans, Érythrée)

Au chapitre des difficultés, certains parents signalent des problèmes de compréhension des documents scolaires. Le papa de Najib a même profité de la rencontre avec nous pour nous montrer le carnet d'élève de son fils et nous en demander la traduction. La famille d'Aruti et d'Akane dit ne pas avoir compris les appréciations, par exemple ce que signifie « un peu satisfait » ou « très satisfait ». Cette famille explique qu'ils ont une amie qui parle bien le français et le farsi « […] alors, chaque fois qu'elle reçoit un papier, elle demande à cette amie de traduire pour eux, de leur expliquer ce qui est écrit. » (Mère d'Aruti et d'Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan). L'aide apportée par des personnes parlant la langue des familles, comme celle d'une enseignante arabophone, ou encore d'une dame égyptienne qui traduit les documents, est très précieuse pour les parents.

La question des absences peut également faire l'objet de difficultés, notamment dans la gestion de la communication à leur propos. Ainsi, un père nous confie que les enseignants n'étaient pas contents que son fils manque des heures d'école, alors que ses absences étaient dues à des consultations du psychologue. Nous l'avons donc invité à présenter les cartes de rendez-vous pour que les enseignants sachent que ce n'est pas sans raison que l'enfant manque l'école.

Il arrive que des rendez-vous *manqués* entre parents et enseignants résultent de décalages entre coutumes culturelles donnant lieu à des malentendus. Une enseignante raconte avoir atttendu en vain une famille érythréenne à 16 heures avec le traducteur et, finalement, à 17 heures, avoir pris ses affaires pour rentrer à la maison. À ce moment, elle voit le papa dans la cour qui lui dit : « mais vous devez nous inviter à entrer dans l'école ».

6.5 La culture : une dimension évoquée par les familles

Lors des entretiens, les familles ont d'elles-mêmes mis en avant certains aspects de leur culture qu'elles considèrent comme différents. Il est important de les signaler, car ils peuvent éclairer, aux yeux des enseignants et autres

34 Prénom fictif.

intervenants, des attitudes et comportements pouvant facilement faire l'objet d'explications plus psychologiques, qui seraient propres à tel enfant ou à telle famille. Ainsi, un rôle différencié du père et de la mère dans l'éducation des enfants est clairement attribué par la maman de Saber à sa culture : « Elle dit que c'est culturel parce que dans leur culture, ces questions d'éducation sont plutôt adressées à la femme » (minorité afghane d'Iran). La différence entre homme et femme est également évoquée par ce père lorsqu'il signale les difficultés de communication entre son fils et lui en l'absence de la mère :

> […] par exemple, des fois il sent qu'il a envie de parler. Il a envie de vider son cœur comme ça mais il appelle son père et il dit : « père » et puis lui (le père), il (répond) : « oui ? Qu'est-ce que tu veux dire ? » « Non ». C'est … parce que monsieur pense … il me dit vous êtes aussi une mère, vous savez que les enfants, c'est surtout à leur mère qu'ils se confient, qu'ils racontent leurs histoires. Mais moi, je suis un père, qu'est-ce que je peux faire ? Et lui il a besoin de parler mais en général on parle avec sa mère. Alors il dit qu'il ne peut pas jouer le même rôle que la maman. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

L'éducation des filles et des garçons et les attentes à leur égard font également l'objet de commentaires de parents en termes culturels :

> Il n'y a pas beaucoup, dans la culture arabe, de rapport à tout ce qui est doudou, peluche et tout ça. La poupée oui, chez les filles, chez les garçons, non. Plutôt tout ce qui est voitures, camions, tout ce qui est jeux, ballons mais il n'y a pas ce côté. Les mamans, elles comblent beaucoup plus, ils sont comblés au niveau de l'affectif je dirais […]. On leur fait comprendre dès petits qu'ils sont des garçons, qu'ils doivent être solides et forts, et peut-être ils ne manifestent pas ça, parce que c'est un peu un signe de besoin et de faiblesse. (Mère de Ahmed, 10 ans, Irak)

Certains enfants s'adaptent toutefois très rapidement à leur nouvel environnement mixte. Une maman évoque le système iranien et le compare avec le contexte suisse en ces termes :

> C'est le système iranien. Ils ont presque fait deux chemins sur le trottoir pour que les garçons marchent d'une manière différente que les filles, pour qu'ils ne se croisent pas […]. En Suisse, on a remarqué immédiatement, il est super content parce qu'il a des amis, il a des copines, ils parlent, ils jouent ensemble. Donc maintenant c'est

beaucoup mieux, l'extrême de la beauté, c'est l'excellence ! (Mère de Javed, 11 ans, Kurdes d'Iran)

De même, la manière de traiter les enfants est pointée comme relevant d'habitudes culturelles et nécessitant, de la part des enfants, un temps d'adaptation. Une mère relève que la manière dont les questions sont posées ici aux enfants est différente. Pour elle, c'est comme si on les considérait comme des adultes :

> Ici on traite les enfants comme des adultes quand on leur pose des questions, par exemple : vous avez quel âge ? Comment vous avez fait ? Comment était le trajet ? Je ne sais pas … toutes les questions que l'on peut poser à des adultes et eux ils n'ont pas l'habitude. Ils disent qu'ils trouvent que c'est très bien qu'on traite ici les enfants comme des adultes, on les respecte, ils disent que nous aussi on apprend des choses comme ça, on voit autrement les choses. (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

En même temps, du moins dans certains des contextes d'origine, les enfants semblent être assez tôt arrachés à ce qui est considéré comme l'univers imaginaire de l'enfance. Une maman affirme qu'elle :

> veut vraiment être dans le réel et transmettre ce réel, des valeurs humaines et morales. Et ça, c'est aussi plus ou moins culturel. À partir d'un certain âge (en Irak), surtout à partir des 7-8 ans, on bascule vers le monde plus réel que les histoires imaginaires. (Mère de Ahmed, 10 ans, Irak)

La question de la culture peut être vécue douloureusement lorsqu'elle est interprétée comme de l'intolérance. Une mère raconte un incident autour du port du voile par sa fille Ayesha :

> Quand elle a été à l'école avec le foulard, le maître a fait des remarques. Ayesha a (rapporté) des choses que les autres enfants ont dites et elle est rentrée en pleurant. Elle a enlevé le foulard et elle l'a mis dans son sac. Et puis elle est venue en pleurant qu'elle ne veut pas … que voilà, le maître a dit des choses qui étaient blessantes, qui ont faire rire les autres. (Mère d'Ayesha, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

L'interprète poursuit :

> Madame dit : je suis d'accord que chacun … la religion, c'est chacun sa façon de faire, sa culture et tout […]. Et puis elle dit : nous on n'a rien eu de bon de la part de l'État dans notre pays, et encore moins de la part des gens. On a dû toujours accepter et … supporter, accepter, se résigner. Et ici quand … ce comportement, on se dit : combien de

> temps encore il faut se résigner ? Et ça l'a beaucoup blessée qu'Ayesha soit rentrée comme ça, tellement triste, parce qu'on ne l'a pas tolérée. (Mère d'Ayesha)

Il arrive que ce qui peut passer pour un *détail* prenne des proportions énormes et produise des effets délétères qu'on n'aurait pas soupçonnés. Ainsi une maman rend compte d'un problème qui concerne le prénom. Ce problème a été expliqué par l'élève lui-même lors de son évaluation : le nom de l'élève prononcé XX (faux) est un nom de fille et cet enfant prenait cela très mal parce qu'il pensait qu'on le considérait comme une fille. La maman a donc réagi et a été voir l'enseignant pour lui expliquer que son fils souffrait de cette situation et qu'il ne fallait plus que ses camarades l'appellent XX (mauvaise prononciation) mais YY (bonne prononciation). Malgré cela, le problème a persisté et les élèves ont compris que pour embêter, provoquer, froisser leur camarade, il fallait l'appeler XX (mauvaise prononciation). La maman explique : « Ils jouent beaucoup de ça », et elle rapporte que quand son enfant vit cela :

> […] il rentre le soir, il se met dans le noir, il est dans un très mauvais état, il est très nerveux […]. Aussi bien à la maison qu'à l'école. Il est devenu agressif dès qu'il entend quelque chose qui ne lui plaît pas ou qui le provoque. [Et la maman dit que c'est] surtout à l'école, parce qu'il ne comprend pas, il n'arrive pas à se faire comprendre. Et donc c'est devenu presque … l'agressivité est devenue son moyen d'expression, son langage à lui. [Elle ajoute que] son enfant a perdu l'enthousiasme et la motivation d'aller à l'école, de travailler à l'école. Il a perdu aussi son estime de soi et sa confiance en soi […]. L'enfant a développé une certaine peur de parler, de crainte de faire rire les autres, de provoquer les moqueries des autres. (Mère d'Ahmed, 10 ans, Irak)

Il a fallu une intervention énergique de l'enseignante de classe d'accueil pour que cessent les moqueries des camarades, mais on peut imaginer que ce type d'expérience a pu laisser des traces. Ainsi, cette enseignante a demandé aux parents quelle était la bonne prononciation et leur a dit qu'elle allait régler le problème en expliquant la situation aux élèves.

6.6 Impératif de réussite et besoin de considération

L'avenir de l'enfant apparaît comme central dans le projet migratoire et il passe, pour les familles, par une bonne scolarité. Comme nous l'avons vu, il ressort de nos données que la plupart des familles interrogées ont connu auparavant des situations de persécution et de discrimination en tant que

minorités ethniques, religieuses ou culturelles dans le pays de provenance ou pendant de longues périodes de déplacement ou d'exil.

La scolarité comme projet central

Les récits des parents concernant l'école fréquentée dans les pays d'origine ou alors les entraves à l'accès à l'école suggèrent qu'une des motivations importantes de la famille pour avoir quitté le pays est la scolarité de leurs enfants. C'est ce qui ressort nettement des propos de cette mère, rapportés par l'interprète :

> S'ils ont quitté là-bas c'est juste pour les enfants, pour qu'ils puissent étudier. La maman dit « nous, on est finis … mais … ». (Mère de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Pour cette maman, il s'agit de donner aux enfants la chance qu'eux-mêmes n'ont pas eue :

> Tout ce qu'elle attend c'est que ses enfants puissent progresser parce qu'elle-même a beaucoup souffert, et elle pense que maintenant c'est le tour à eux de pouvoir vraiment avancer, arriver à quelque chose. (Mère de Hamid)

Ce même discours est tenu par ce père séparé de sa femme et de son cadet lors du parcours migratoire :

> C'est pour l'avenir des enfants qu'il a voulu rester ici parce qu'il ne voulait pas que leur vie soit comme ce qu'il avait vécu lui. (Père d'Abdul Wahid, 8 ans, minorité chiite d'Afghanistan)

Il envisage de rester ici avec son fils et que sa femme puisse les rejoindre avec le cadet :

> Peut-être que ça prendra des années avant que je puisse voir ma femme et mon autre enfant. Mais au moins que je sois dans un endroit où je peux m'occuper mieux de mon fils. (Père d'Abdul Wahid)

Il est intéressant à cet égard de rapporter les propos des parents, mais aussi ceux qu'ils attribuent eux-mêmes à leurs enfants, concernant la comparaison de l'école ici et de l'école au pays. Il s'en dégage une perception d'autant plus positive de l'école genevoise fréquentée par leurs enfants. Les raisons données par les parents pour expliquer la déscolarisation de leurs enfants sont souvent les mêmes qui sont à l'origine du projet migratoire réalisé par la voie de l'asile. En effet, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, si les parents sont discriminés, les enfants le sont également et les témoignages des uns et des autres concordent parfaitement dans ce domaine. Ils dénotent des deux côtés le caractère crucial que revêt la question de la scolarisation dans leurs

perspectives d'avenir. La maman qui rapporte, comme mentionné ci-dessus, qu'Afghan est devenu une insulte en Iran ajoute aussitôt « tandis qu'ici il n'y a pas ça, il peut progresser, il peut apprendre quelque chose ».

Mais les aspirations liées à l'école vont plus loin et semblent revêtir une dimension existentielle primordiale. L'école constitue une chance d'intégration sociale et les familles ont l'espoir de construire une vie meilleure que dans leur pays d'origine, pour eux-mêmes, mais surtout pour leurs enfants. Les parents migrants nourrissent en général des attentes énormes vis-à-vis de l'école (Schiff 2004). Les récits de nos répondants et l'identification de leurs origines permettent d'avancer que l'aspiration à la reconnaissance qu'ils ont pu entretenir avant la migration en Suisse se réalise en grande partie au travers de leurs enfants dans le pays d'accueil. Cette maman du Sri Lanka déclare très simplement que ses enfants étudient bien et que « ça suffit pour elle ». (Mère de Ishaari et Victor, 8 et 10 ans, Sri Lanka)

Cette forte aspiration à la réussite se reflète même dans les propos les plus critiques envers l'école formulés par nombre de parents. Cela amène certains d'entre eux à demander *davantage* d'école.

Un enjeu de considération

L'espoir qui s'attache à l'avenir des enfants tend également à fournir aux parents les moyens de mieux supporter le manque de considération. Ainsi, l'attitude des familles ne touchant que *l'aide d'urgence*[35] contraste avec celle des célibataires réduits à demander cette même aide, rencontrés dans le cadre d'une autre étude (Sanchez-Mazas 2011). Ces derniers avaient le sentiment d'être méprisés et exprimaient une démoralisation et même un affaiblissement des capacités à envisager l'avenir que nous n'avons pas retrouvés chez les familles. C'est ce qu'a pu constater la responsable d'un service œcuménique auprès des requérants (voir chapitre 9) :

> Ce qu'on remarque, c'est qu'à l'aide d'urgence, les familles s'agrandissent. Est-ce une manière de se projeter dans l'avenir ? Et à l'école, les enfants sont traités comme les autres. Ils sont porteurs d'espoir pour les parents. (Responsable d'un service œcuménique)

35 Les requérants d'asile déboutés ou en instance de renvoi ne reçoivent en principe qu'une aide d'urgence. Les prestations ne couvrent que le strict minimum vital (généralement la nourriture, le logement et les soins médicaux d'urgence). Les familles reçoivent 10 CHF par personne, selon un barème dégressif (une famille de 5 personnes, 6 CHF par jour,) qui s'arrête à 5 CHF par jour par personne. Les familles reçoivent aussi un bon pour les colis du cœur chaque semaine, un abonnement de transport, l'assurance maladie et un bon pour le vestiaire seconde-main.

Dans le même entretien, une observation de notre répondante montre l'importance du besoin de considération, parfois au détriment de besoins dits primaires :

> […] les parents préfèrent acheter des vêtements de marque pour que leur enfant soit comme les autres. La nourriture passe en deuxième.

Ces quelques exemples suggèrent que l'expérience des personnes ne relève pas en premier lieu de leurs propres ressources. Elle est plutôt façonnée par des facteurs institutionnels et des pratiques qui promeuvent des normes et des opportunités favorisant ou minant la mobilisation de leurs ressources. Le soutien et l'encouragement provenant du domaine éducatif peuvent fournir aux enfants migrants ainsi qu'à leurs familles des occasions de faire valoir ces ressources, selon un processus d'*empowerment* ou *capacitation* (Bacqué et Biewener, 2015).

Rendre à la Suisse

Nos résultats suggèrent que l'objectif de réussite de leurs enfants à l'école est souvent posé par les familles en termes de réciprocité vis-à-vis du pays d'accueil :

> Les parents disent qu'ils aimeraient que les enfants réussissent bien dans leurs études, qu'ils apprennent de bons métiers et qu'ils puissent … comment on peut dire ça ? Rendre ce que la Suisse a fait pour eux … compenser tout ce qu'ils ont reçu ici. (Mère d'Aruti et Akane, 8 et 9 ans, Afghanistan)

Ce thème du don et du contre-don, sous forme de restitution de ce qu'ils ont reçu, revient dans la bouche de plusieurs parents :

> Il dit qu'au fond ce qu'il attend c'est que l'école puisse faire en sorte que les enfants progressent tellement qu'un jour, eux, ils puissent rendre tout […] ce que l'école leur a donné. Et que ses enfants puissent être des enfants utiles pour le pays, pour l'accueil qu'ils ont reçu. Bon, il dit que lui-même aimerait pouvoir aussi apprendre, et il aimerait pouvoir … rendre tout ce qu'on a fait pour eux. (Père de Manar, 8 ans, Kurdes d'Irak)

Lorsque des plaintes ou desiderata s'expriment dans les entretiens, c'est souvent en lien avec le bien-être des enfants et leur réussite à l'école. Ainsi, les enfants apparaissent être les porteurs de la demande de reconnaissance dont les parents sont privés. Ils se voient même être investis de la mission cruciale de *rendre,* par leur réussite, ce que la famille a reçu du pays d'accueil.

L'insécurité quant à l'aboutissement de la demande d'asile ne semble pas assombrir, à ce stade, l'énorme satisfaction que procure la scolarisation des enfants :

> […] chaque jour que les enfants peuvent apprendre plus de choses, pour eux c'est toujours quelque chose de gagné. Ils sont déjà contents que les enfants puissent étudier. Pour eux c'est déjà … c'était ça leur but. (Père de Hamid, 9 ans, minorité afghane d'Iran)

Ce contentement est toutefois mis en contraste dans beaucoup de propos de parents avec l'insatisfaction exprimée quant aux conditions de vie (logement exigu, trop éloigné de l'école) et à l'incertitude du statut.

***

La satisfaction envers l'école est exprimée par nombre de familles, mais les parents ne sont pas unanimes en ce qui concerne les exigences scolaires. Pour les uns, les enfants ici ne travailleraient pas assez, ce qui se reflète par l'absence de devoirs et l'importance des congés. Pour d'autres, l'école genevoise offre aux enfants un emploi du temps moins chargé et pèse moins lourdement sur les élèves, tant en termes de méthodes contraignantes (comme apprendre par cœur) qu'au niveau des horaires. À l'occasion, tel parent regrette un niveau scolaire inférieur et une discipline trop peu sévère et craint que les enfants ne prennent pas cette école au sérieux.

La communication avec les enseignants est sans doute le point le plus délicat aux yeux de nombreux parents, surtout pour des raisons linguistiques. On note aussi, chez certains, une tendance à attendre d'être sollicités plutôt qu'à prendre les devants, certes en raison de la langue, mais aussi parce qu'ils considèrent qu'il incombe aux enseignants de les solliciter. Certaines recherches montrent que les parents issus de l'immigration sont souvent peu à l'aise dans les rencontres officielles parce qu'ils n'en maîtrisent pas les codes (Conus et Nuñez Moscoso 2015) et s'attendent à ce que les enseignants, puisque ce sont eux les experts, prennent l'initiative des contacts (Conus et Fahrni 2019).

La focalisation sur la scolarité est au cœur de la majorité des migrations entreprises par les familles, les amenant à demander l'asile. Le rêve de pouvoir offrir un meilleur avenir à leurs enfants étant central, les premières expériences dans l'école en Suisse revêtent des enjeux importants. Au moment de l'accueil et des premiers mois de scolarité, il existe une tension entre les espoirs ou les craintes des parents et les souhaits des enfants qui ne veulent pas décevoir leur famille. Schiff (2020) souligne que beaucoup de migrants affirment être venus précisément pour l'école, cette perspective donnant un sens à leur présence dans le pays d'accueil. En partant des résultats de notre

propre étude, nous avons également pu documenter les attentes très élevées des familles de requérants vis-à-vis de l'école. Le risque existe alors, que le droit à l'éducation des enfants devienne, dans les contextes de privation de droits aux parents dans le pays d'accueil, une pression vers la réussite à tout prix.

Chapitre 7

Les enseignants au contact du traumatisme

Les familles de demandeurs d'asile n'arrivent pas avec d'importants bagages matériels. Mais elles portent avec elles de lourds bagages psychiques qui, dans de nombreux cas, affectent gravement leur sécurité intérieure, ainsi que le bien-être et les capacités d'apprentissage de leurs enfants. On ne saurait discuter de l'accueil en faisant l'impasse sur l'impact que peut avoir, pour les personnes en charge, l'arrivée d'enfants en situation de vulnérabilité maximale et, pour nombre d'entre eux, ayant vécu des épisodes dramatiques.

La question de l'effet que peut avoir pour un praticien le contact avec un vécu traumatique se pose de manière aigüe dans le travail de prise en charge des personnes en processus d'asile. Les psychothérapeutes traitant des patients issus de l'asile sont particulièrement exposés au phénomène du *traumatisme vicariant*, c'est-à-dire aux répercussions, sur le psychisme du professionnel, du contact avec le vécu de son patient traumatisé (Galley 2021). Ce phénomène, également connu sous le terme de *fatigue par compassion*, touche l'ensemble des intervenants de première ligne, professionnels de la santé, de la sécurité ou de manière générale, de l'accompagnement. Le praticien ou l'accompagnant ressent cette fatigue dans la répétition de situations l'exposant à la détresse d'autrui.

Pour les intervenants dans le domaine éducatif, le contact avec le traumatisme et la souffrance peut avoir également des effets déstabilisants et comporter une charge émotionnelle importante. Tout en étant fort exposés, les enseignants les rencontrent sous des formes diverses, encore fort peu investiguées. Dans ce chapitre, nous tentons, à la lumière de certains témoignages de nos répondants, d'identifier quelques spécificités de la manifestation en milieu scolaire du traumatisme des enfants issus de l'asile. Nous évoquons également le désarroi qui affecte tout particulièrement le corps enseignant aux prises avec la détresse de ces élèves, ainsi que son manque de préparation et de soutien. Nous élargissons la problématique touchant le corps enseignant dans son travail avec les enfants de l'asile à des aspects de sa pratique affectés par la tension entre scolarisation et politique d'asile qui traverse l'ensemble des domaines traités dans cet ouvrage.

7.1 Les manifestations du traumatisme en milieu scolaire

L'enseignant représente une figure essentielle aux yeux de ses élèves, ne serait-ce que du fait de relations établies au quotidien et sur une longue durée. Appelé à construire un rapport de confiance avec ses élèves, l'enseignant peut se trouver en difficulté à cet égard face aux enfants de l'asile. Une pluralité de facteurs peut rendre compte des obstacles à une relation de proximité entre les enseignants et ces élèves. La distance linguistique est certainement d'une importance cruciale au départ. Mais s'y ajoute le fait que ces enfants n'ont guère connu cette proximité avec un adulte. Ceux qui ont fréquenté l'école ont le plus souvent eu affaire à des maîtres autoritaires et à des méthodes brutales (voir chapitre 4).

À la différence d'autres intervenants, les enseignants n'interagissent pas dans le cadre d'une relation interpersonnelle définie explicitement en termes d'écoute ou de soutien. Dans le contexte de la classe, l'expression d'un traumatisme, déjà fort problématique en soi, peut revêtir des formes qui prennent souvent les enseignants par surprise et les déstabilisent. C'est ainsi qu'une expérience de violence ou d'insécurité vécue par un enfant peut se manifester dans des activités courantes de la classe, sous la forme d'un simple dessin, comme le rapporte cette enseignante :

> J'avais demandé, l'année dernière, qu'ils me dessinent leur école idéale, et puis celui que j'ai dans ma classe […] m'a dessiné un bâtiment, et autour il m'a dessiné des soldats avec des Kalachnikovs dans les mains. Il ne parlait pas un mot de français, donc je n'ai su que plus tard qu'il me montrait le bâtiment en disant : « école, école, école ». (Enseignante de classe ordinaire, ES2)

Cette enseignante *n'a su que plus tard* le sens que pouvait avoir le dessin de son élève. L'incompréhension linguistique et l'ignorance des expériences concrètes de l'élève l'ont empêchée de réagir en situation. Cette ignorance rend encore plus troublantes certaines conduites d'élèves dans le cadre de la classe, au cours d'activités régulières ou à l'occasion de sorties. Les réactions d'élèves ne sont pas prévisibles et il semble difficile d'éviter tout élément susceptible d'activer chez eux des souvenirs de vécus traumatiques :

> Il ne faut pas oublier qu'ils ont été pas mal traumatisés par leur voyage. Ils ont vécu des choses difficiles, puis ils arrivent dans nos classes. Par exemple, il y a eu dernièrement les vendanges et c'est vrai que dans les vignes, ils mettaient des pétards pour effrayer les oiseaux. Donc quand il y avait ce pétard, sur mes 10 élèves, je pense que j'en

> avais 8 sous les tables. Pourquoi ? Parce que c'est leur réalité, ce qu'ils avaient vécu. (Enseignante de classe d'accueil, ES5)

Les observations concernant la peur ne manquent pas du côté des enseignants ayant ces élèves en charge. Un titulaire de classe de scolarisation d'une des écoles fait remarquer que son élève a peur d'aller seul aux toilettes, car un ventilateur fait du bruit et lui rappelle sans doute des gens qui crient (« Il a fait de la prison à un moment donné, donc il a dû entendre des gens qui criaient »). Et d'ajouter : « Un garçon qui n'osait pas aller aux toilettes mais il osait aller tout seul marcher à 5 ans, 6 ans pour s'occuper des vaches alors qu'il y avait des hyènes et des animaux dangereux ! » (Enseignant de classe de scolarisation, ES1).

Les enseignants ont à composer avec cette dimension subjective, tout en cherchant à ce que des enfants traumatisés et déscolarisés deviennent des élèves et se comportent comme tels. Les réactions de ceux que nous avons entendus oscillent dès lors entre les expressions d'inquiétude face aux parcours antérieurs et les appréciations des comportements actuels, en passant par les attitudes d'évitement. Les *problèmes de comportement*, dont la colère des élèves, sont des manifestations attribuées aux problématiques de l'asile et au fossé à franchir entre deux mondes, qui inquiètent beaucoup certains professionnels :

> C'est des élèves qui … on sent qu'il y a de la … de la colère, disons. Et ça peut, ça revient souvent […], il y a quelque chose qui va pas … ben on tape. Moi ça me choque pas … plus que ça, parce que voilà, je comprends c'est des élèves, des enfants qui ont vu la guerre, certains ont même vu des morts, donc c'est sûr qu'il va pas avoir la même réaction qu'un élève qui est là, qui a, entre guillemets, vécu dans le monde des *bisounours*. Moi, ça me choque pas parce que je connais un peu leur parcours, mais ça a choqué des collègues par exemple. (Enseignant de classe d'accueil, ES2)

Il arrive parfois que l'expression d'un vécu particulièrement brutal soit révélée par l'un ou l'autre de ces élèves d'une manière apparemment anodine, au détour d'un bref échange, prenant l'enseignant totalement au dépourvu.

7.2 Le désarroi des enseignants

Dans le cadre de notre enquête, nous avons trouvé à plusieurs reprises des allusions à la mort de proches s'exprimant de façon quasi *banale*.
Ainsi, une enseignante rapporte le dialogue qu'elle a eu le matin même avec une petite élève qui lui parlait de son frère :

› Ah, dit l'enseignante, mais il te ressemble tellement ton petit frère et puis ton grand frère aussi

› Mais lequel ?

› Bah je ne sais pas, j'en ai vu deux au *Foyer* il me semble

› Ah, répond la fillette, parce que j'ai encore une sœur et puis deux autres frères qui sont morts.

L'enseignante précise qu'elle n'est pas allée plus loin et que la fillette « avait juste besoin de dire ça » (Enseignante de classe d'accueil, ES2).

La confrontation avec les violences vécues par les enfants exilés survient également dans le contexte collectif de la classe. Les enseignants sont alors aux prises avec des situations impliquant simultanément leur propre empathie et les émotions générées chez les autres élèves. Dans l'exemple suivant, ces deux dimensions sont présentes et semblent avoir un effet d'inhibition chez le professionnel, qui n'arrive pas à réagir :

> […] ils [les élèves de la classe] discutaient de copains de l'école, et tout ça … et il y en a un qui pose la question au petit élève qui venait de X [CHC] : « et puis toi, t'avais aussi des copains dans ton école ? » et il a répondu : « non, ils sont tous morts, ils se sont tous fait tuer » … Ok, comment on rebondit là-dessus ? Ça jette un peu un froid. C'est difficile, quand on n'est pas préparé. […]. (Enseignante de classe ordinaire, ES3)

La difficulté d'affronter les situations impliquant le collectif caractérise souvent l'expérience des enseignants. Ceux-ci doivent composer avec des situations troublantes ou ambigües auxquelles il faut donner un sens, souvent dans l'urgence. Certains sont tentés par un raidissement autour des référentiels du métier lorsqu'ils allèguent, par exemple, que les élèves *ne veulent pas travailler* ou qu'ils ne *fixent pas*[36]. Ces praticiens recourent à des explications basées sur les notions d'effort ou de déficit individuel, rapportant les conduites observées aux critères évaluatifs propres au domaine scolaire, tels que le *comportement,* la *disponibilité à l'apprentissage,* ou encore la *volonté de travailler.*

Le rôle de collègues plus familiers avec ces situations ou ayant eux-mêmes vécu la migration peut être ici d'un grand secours pour changer le regard. Des praticiens plus expérimentés tentent de faire comprendre qu'il ne s'agit pas d'un manque de volonté, ni forcément d'un déficit de capacités cognitives, mais d'un manque de repères dans les attentes face à des élèves dont la tête est prise par d'autres préoccupations :

---

36 Expressions courantes d'enseignants titulaires rapportées par des intervenants.

> On discutait avec les collègues, ils ne comprenaient pas et ils disaient : « mais ces élèves ils veulent pas travailler … » Je dis « non, c'est pas qu'ils veulent pas travailler, c'est qu'ils sont intimidés, ils sont dans un nouvel … enfin il faut leur laisser plus de temps d'adaptation que des élèves ordinaires ». Ce qui est à mon sens normal. (Enseignant de classe d'accueil, ES2)

Parfois, les professionnels cherchent à se renseigner sur les traumatismes de guerre par une recherche personnelle. Ainsi, ce directeur d'établissement s'est documenté sur la remontée des traumatismes chez les élèves nouvellement arrivés :

> Maintenant on va voir comment ça … comment ça évolue, comment ces élèves évoluent. Apparemment ils évoluent bien, on fait attention parce qu'on nous a dit que … entre le troisième et le sixième mois après l'arrivée, il pouvait y avoir des traumatismes qui ressortaient, une fois que … la phase de mise en sécurité était acquise pour eux, il y a ces traumatismes qui pourraient ressortir, ce qui est probablement le cas pour certains. (Direction d'établissement, ES3)

Dans les entretiens réalisés, s'exprime aussi une volonté d'affronter plus directement les effets des traumatismes et des tentatives de mettre en place des modes de faire à visée protectrice ou, du moins, apaisante.

7.3 Réagir au traumatisme

Une de nos répondantes se montre fort consciente du problème et du besoin de trouver des pistes d'action :

> Moi j'ai tout de suite vu à quel point il y a des traumatismes chez ces enfants. C'est impressionnant et il faut absolument qu'on trouve des moyens pour prendre en charge cette question de traumatismes parce que ça péjore la classe aujourd'hui en fait. Et qu'on a beau vouloir leur apprendre les lettres, l'alphabet, à lire et à écrire, s'ils n'ont pas la tête à ça, tout va être compliqué. Si on débloque, si on les aide sur ces questions de traumatismes et aussi d'éducation […]. (Enseignante de classe de scolarisation ES3)

D'autres intervenants tiennent compte de l'impact durable d'évènements traumatiques en misant sur le temps d'adaptation nécessaire à l'entrée dans les apprentissages :

> Et puis très souvent, ce sont des enfants qui arrivent, qui ont été quand même très très perturbés par leur trajectoire, donc il ne faut

> pas s'imaginer que le premier jour d'école ils sont là, ils sont prêts à apprendre. Donc on passe déjà quand même quelques mois, parfois trois, ça nous est arrivé jusqu'à 6 mois, une demi-année, pour qu'un enfant commence simplement à nous dire bonjour, je vais bien, etc. (Enseignante de classe d'accueil, ES5)

La présence d'intervenants formés, tels que les psychologues scolaires ou les éducateurs, peut également apporter aux enseignants une meilleure compréhension de la pluralité des sources de fragilité dont pâtissent les enfants exilés et de leurs manifestations :

> Les enfants qui viennent de X [CHC] posent beaucoup de questions aux équipes qui travaillent avec eux […]. Certains ont des retards importants, certains sont plus fragiles psychologiquement, certains présentent des attitudes, par exemple, qui sont problématiques dans leur comportement, soit par trop, on pourrait dire, de conduites qui peuvent par exemple être de se bagarrer, des choses comme ça. Ou alors, au contraire, des enfants qui vont plutôt être inhibés, qui vont avancer moins rapidement que ce que l'on aurait attendu, qui vont pas nécessairement se mettre au-devant de la scène, ni même au milieu. (Psychologue scolaire, ES2)

Plusieurs professionnels, parmi les accompagnants, éducateurs ou thérapeutes, ont fait allusion aux soutiens apportés à leur pratique, qui font généralement défaut au corps enseignant. Dans leur travail d'écoute et de soutien aux personnes en situation de demande d'asile, ces intervenants reconnaissent souvent qu'ils ont eux-mêmes besoin de soutien face à des situations troublantes. Dans le domaine psychosocial, ils sont parfois conscients de la nécessité de travailler leur positionnement par le biais, notamment, de supervisions :

> Et puis, je suis pris des fois dans des situations … affectives, je pense que ça me touche. Donc après c'est là où il faut être en supervision. Mais je ne suis pas à l'abri de … des fois déborder … de me rendre compte dans le moment où je suis en débordement … en train de déborder. (Éducateur, ES1)

Ce possible recours aux dispositifs d'*intervision ou supervision* est mentionné par divers acteurs de l'accompagnement scolaire comme un lieu d'échange et de distanciation qui permet de traiter les incertitudes ou les stratégies d'évitement face à des réalités difficiles à aborder de front :

> On parlait de parcours migratoire l'autre jour à l'intervision, c'est quelque chose qui fait peur aux gens parce qu'on a peur d'être indiscret, parce qu'on a peur de voilà … Alors pour pas être indiscret, on

> a plutôt tendance à ne pas en parler. (Direction d'une association de tutorat scolaire)

Ce domaine sensible est difficile à traiter, y compris pour des intervenants formés et bénéficiant d'un encadrement professionnel. Comparés à ces derniers, les enseignants apparaissent livrés à eux-mêmes, car une culture de mise en commun et de réflexivité est encore peu diffusée dans le milieu enseignant. Les informations ou les conseils émanent plutôt de la rencontre avec des professionnels du domaine psychosocial.

7.4 L'importance de la formation et de l'information

« Les enseignants ne sont pas et ne devraient jamais être considérés comme des spécialistes de la santé mentale, mais ils peuvent jouer un rôle clé dans le soutien apporté aux enfants traumatisés, s'ils bénéficient d'une formation adaptée », a déclaré Manos Antoninis, directeur d'un rapport de l'UNESCO portant sur la difficulté d'enseigner à des enfants souffrant de traumatismes (Rapport GEM 2019b). Ce document signale que le nombre des enfants migrants et réfugiés en âge d'aller à l'école et qui présentent un syndrome post-traumatique a augmenté de 26 % depuis 2000. En Allemagne, par exemple, un cinquième des enfants de réfugiés en souffriraient. Ce même document rapporte que, dans ce pays, 89 % des enseignants ont rencontré au moins un élève traumatisé au travail et qu'ils se sentent insuffisamment préparés pour répondre à leurs besoins. Aux Pays-Bas, 20 % des enseignants ayant plus de 18 ans d'expérience déclarent avoir beaucoup de difficultés à interagir avec des élèves traumatisés. Le GEM lance un appel en faveur d'une meilleure formation des enseignants pour leur travail avec des enfants exilés issus des contextes de crise.

À une absence quasi générale de formation destinée au corps enseignant pour l'équiper à affronter le phénomène du traumatisme s'ajoute une méconnaissance du vécu et des trajectoires des élèves arrivant dans les classes. La position des directions et des éducateurs vis-à-vis des familles peut certes contribuer à fournir des informations. Mais un point délicat concerne la pertinence des informations à obtenir et celle de leur transmission aux équipes pédagogiques. Certains intervenants auprès des familles, de même que certaines directions d'école, se questionnent sur la légitimité de poser des questions intimes aux parents, sachant notamment que les personnes en demande d'asile ont déjà eu à exposer à plusieurs reprises leur histoire familiale et les raisons de l'exil. Le parallèle entre les entretiens au centre d'enregistrement et les entretiens dans le cadre scolaire quant au parcours familial, peut poser problème pour certains élèves. Ainsi, un éducateur remarque que si certaines

personnes le font de manière très professionnelle, il préfère, quant à lui, offrir aux familles la possibilité de s'exprimer par elles-mêmes si elles le souhaitent ou à partir d'éléments en lien avec l'école :

> Je suis assez précautionneux, peut-être trop, je ne sais pas … parce que bon, nous, on fait un moment d'accueil avec le directeur […] moi, je n'aime pas aller trop trop loin dans ce moment de questionner, quels sont les projets, pourquoi ils sont ici. Je m'imagine que c'est quand même des gens … ils viennent de sortir de centres d'enregistrement, où il y a des gens qui sont auditionnés. Si on arrive à l'école … en plus, c'est peut-être les mêmes questions. Alors sûrement pas pour les mêmes raisons, pas les mêmes objectifs, mais […]. Surtout moi je leur dis que l'école, c'est un espace neutre qui n'a rien à voir avec leur demande d'asile. Et on est là pour que leur enfant apprenne des choses et essaie d'avoir un avenir meilleur, en tout cas le meilleur possible. Alors après je leur laisse une possibilité : « si vous avez envie de me dire quelque chose que vous pensez important pour la scolarité de votre enfant, vous pouvez nous le dire ». Alors certains nous disent leur parcours, leur vie, ce qu'ils ont pu voir de dramatique souvent. (Éducateur, ES1)

Une source d'information importante réside dans le dispositif d'accueil. Celui que nous avons mis sur pied s'est révélé adéquat pour obtenir des informations utiles, grâce à la combinaison d'entretiens avec les élèves et avec les familles, ainsi qu'à l'usage de la langue d'origine. Les enfants eux-mêmes ont pu fournir des éléments précieux sur les épreuves qu'ils ont traversées, souvent corroborés par les parents. À l'aide d'un tel dispositif, nous avons notamment acquis une certaine connaissance des circonstances ayant pu engendrer des traumatismes ou des souffrances importantes et durables, telles que les séparations familiales. En effet, nous avons pu recueillir, à la faveur de notre démarche, des données révélant l'importance des cas de séparations familiales dans le contexte de la migration forcée. Il s'agit d'expériences dévastatrices pour les enfants, qui peuvent avoir des conséquences graves et persistantes sur leur bien-être et leur adaptation. Certains enfants ont écrit, raconté ou évoqué des moments particulièrement pénibles impliquant leurs proches, dans le contexte même de leur évaluation en langue d'origine. Des parents ont fait savoir par leur voix comment sont survenues la disparition de proches dans les contextes de guerre, les séparations familiales dramatiques lors des trajectoires migratoires, ou encore les dispersions en contexte d'exil.

Le fait de donner une voix aux enfants et aux familles éprouvés par ces expériences, dans un cadre destiné à optimiser leur accueil – et posé explicitement comme tel – peut contribuer à dépasser la méconnaissance de

leurs parcours singuliers, tout en étant une forme de reconnaissance de leur vécu. Il est certain que la transmission d'informations ainsi obtenues peut constituer un apport significatif pour des enseignants préalablement formés à travailler avec des élèves ayant traversé ce type d'épreuves au cours de la migration forcée.

Cependant, dans la réalité de la migration forcée, il existe une problématique difficile à contourner sur laquelle, en dépit de formations et de préparations, les enseignants n'ont pas prise : la confrontation à la violence administrative et policière de la politique d'asile. Nous tenons à l'aborder car sa survenue dans la cadre scolaire affecte non seulement les familles concernées et les enfants se trouvant en processus d'asile, mais plus largement l'ensemble des acteurs et, tout particulièrement, les enseignants.

7.5 Les effets de la violence administrative et policière

Nous évoquons ici deux aspects de l'impact que peut avoir la politique d'asile sur la situation des enfants considérés dans notre étude et, plus largement, sur la vie de l'école. Le premier concerne la manière dont la politique d'asile prend en considération les situations familiales. Dans le cas des permis temporaires, la marge de manœuvre pour tenir compte de circonstances qui ménagent la vie familiale en situation de demande d'asile semble fort étroite. Certains des témoignages rapportés font état d'effets de traumatismes en lien avec des séparations vécues avant l'arrivée et qui se manifestent dans le contexte d'accueil. C'est le cas notamment de ce père et de son fils séparés de la maman et du cadet sous la menace armée et qui ont dû quitter l'appartement qu'on leur avait attribué car il était une source d'angoisse pour l'enfant. La situation du logement est certes fort tendue, mais une solution plus favorable que le retour pur et simple au CHC aurait peut-être pu être aménagée.

Nous avons également évoqué le problème de la séparation des familles en donnant l'exemple (voir chapitre 5) de cette fillette désespérée d'avoir été séparée de ses frères et sœurs, restés en Syrie ; ou celui de cette maman demandant instamment que sa fille aînée, hébergée dans un autre centre en Suisse, puisse rejoindre la famille à Genève ; ou encore de cet enfant profondément affecté par l'absence de son père se trouvant ailleurs en Suisse car ses parents ne disposaient pas du justificatif de leur mariage civil. Ces quelques exemples montrent la négligence du contexte subjectif de ces enfants migrants en raison d'une prise en charge dominée par les impératifs administratifs. Cette négligence affecte intimement les personnes et leur capacité d'adaptation à la vie d'exilés. Le fait est que les relations familiales ne bénéficient pas de la protection formelle qu'offre le droit à l'éducation.

Mais on voit à quel point l'absence de droits des adultes peut affecter les relations interpersonnelles et familiales, dans la mesure où le cadre juridique les conditionne en grande partie.

Le second aspect de la politique d'asile qu'il importe de soulever est celui d'une violence plus directe s'exerçant dans le pays dit d'accueil sur les familles de l'asile en situation précaire, sous la forme de contrôles impromptus, incursions brutales de la police et renvois forcés. Souvent, ces faits se déroulent dans le CHC au vu et au su de l'ensemble des habitants, y compris les enfants. Ces derniers sont donc particulièrement touchés lorsqu'ils se trouvent dans des situations comparables et *a fortiori* s'ils ont subi des traumatismes :

> Et puis il y a eu des traumatismes ici d'avoir vu des familles se faire expulser et même au niveau de l'école complète je crois que ça a été très difficile, même pour moi, ça a été très difficile… C'est une des premières familles qui est arrivée. Ça s'est fait violemment, ça s'est fait abruptement […] pour les enfants d'ici qui sont dans la même situation : être témoins de la police qui vient, qui menotte le papa, qui prend les enfants à 5 heures du matin … (Assistante sociale, CHC2)

Ces expulsions imprévisibles sont ensuite répercutées au niveau de l'école par les enfants qui en ont été témoins. Les enseignants se retrouvent alors à devoir gérer des problèmes qui débordent complètement leur domaine de compétence et qui viennent interférer avec le travail pédagogique habituel. C'est ce qu'indique cet enseignant de classe d'accueil (ES2) :

> Un souci important qu'on a eu récemment c'était l'expulsion d'un des élèves. Tout de suite ils savaient ce qui se passait. Ils disent « Monsieur est-ce que nous aussi la police elle va venir à 6, 7 heures du matin, 6 heures du matin, nous expulser ? » Donc ils connaissent un peu aussi tout le système et ce que ça implique. Donc moi je suis assez attentif à ça, on a pris quand même une semaine à discuter de ça, de cette problématique, parce que j'ai une autre élève […] qui a déjà été expulsée une fois.

La violence de ces évènements représente un choc aussi bien pour les enseignants que pour les autres élèves, voire pour l'établissement en son entier. Il revient aux enseignants, peu équipés pour affronter ces situations, d'en gérer de surcroît les contrecoups dans leurs classes. Il ressort ainsi des propos recueillis des réactions des professionnels à la violence subie par les enfants concernés et à ses effets sur leurs camarades :

> Bon c'est assez violent … nous on a vécu des drames […]. Quand tout d'un coup … bon on sait pendant la nuit, il y a une descente de

> police parce que les enfants arrivent tous catastrophés. Il y a les flics qui sont arrivés et qui ont pris la famille telle ou telle. La famille telle et telle, c'est des élèves de l'établissement, donc c'est des enfants qui ne sont plus là. Et on sait que ça s'est fait *manu militari* quelque part. Et donc du coup c'est hyper angoissant. Les élèves, ils ont tout laissé en plan, enfin bref… on ne peut pas leur dire au revoir. (Enseignante adjointe à la Direction d'établissement, ES4)

Les départs soudains des élèves sont vécus comme de véritables disparitions, ainsi que le rapporte cette même enseignante, encore sous l'emprise, des années après, d'une expérience vécue comme un arrachement : « ça reste … ça reste […] ces élèves-là qu'on nous enlève d'un coup … *Waouh* ! »

La brutalité des arrestations et la disparition soudaine de camarades représentent une irruption de violence intolérable dans un milieu qui devrait en être préservé. De tels évènements entravent gravement la mission des enseignants en matière de vivre-ensemble et de climat de la classe et sont de nature à plonger les enfants dans l'incompréhension et l'anxiété.

Les effets de cette violence manifeste sur toute une classe révèlent de manière crue la charge très particulière qui pèse sur les enseignants accueillant des enfants en situation d'asile précaire : la nécessité d'apporter des réponses à la fois au niveau du collectif de la classe et des élèves issus de l'asile ayant des besoins spécifiques. C'est à cette articulation, inhérente au métier d'enseignant, que devraient être attentifs les formateurs et les accompagnants de ces praticiens.

***

La manière dont les traumatismes sont vécus, intériorisés et exprimés par les enfants est en général peu connue des enseignants. La majorité d'entre eux n'a pas eu de formation à ce sujet. La question de la difficulté d'enseigner à des enfants souffrant de traumatismes commence à peine à émerger dans le domaine éducatif. Baldus (2017) met en évidence chez les acteurs scolaires une double tendance : la représentation *a priori* que tout élève réfugié est traumatisé et la négligence de l'impact des traumatismes, lorsqu'il y en a, sur les apprentissages et les comportements en classe. Les résultats de nos entretiens illustrent bien cette diversité de points de vue, qui renvoie à la question délicate des intrications entre sensibilité personnelle et posture professionnelle.

Comme d'autres professionnels au contact de personnes traumatisées, les enseignants peuvent se voir submergés par des émotions qui excèdent leurs capacités d'empathie. Mais ils ont aussi à affronter les répercussions

sur leur classe des expériences passées traversées par les familles, ainsi que des situations actuelles marquées par la dureté de la politique d'asile. Ces contraintes dans l'exercice de leur profession sont de nature à les déstabiliser dans l'agir quotidien, sans doute dans une plus grande mesure que chez d'autres intervenants auprès de ces enfants. La charge devient fort lourde face à des enfants en situation de vulnérabilité éducative et présentant de surcroît des symptômes d'anxiété, de dépression et de stress post-traumatique. Accueillir et scolariser des enfants de l'asile, tout en ayant des contraintes institutionnelles à respecter, porte un potentiel d'épuisement professionnel pouvant s'exacerber en situation de forte diversité interculturelle (Tatar et Horenczyk 2003). Il s'agit certes de développer des formations appropriées, mais aussi de questionner les conditions existentielles qui attendent ces enfants au bout de leur périple d'exilés.

Chapitre 8
Une pierre d'achoppement interculturelle : l'éducation parentale

Quel regard posent les acteurs du monde éducatif sur la transition des enfants et des familles de l'asile à une société contrastant sous tout rapport avec leurs contextes de vie antérieurs ? Dans ce chapitre, nous rapportons les points qui ressortent de manière prépondérante des entretiens menés avec les intervenants. Nous appuyons nos analyses sur les propos tenus par nos répondants, appelés à se prononcer expressément sur leurs réactions à l'accueil de ces enfants et de ces familles ou émettant des avis au gré de leurs réponses à des thèmes convoquant les notions de culture ou de différence culturelle.

Comme l'ont proposé différents auteurs (Licata et Heine 2012), la *culture* est entendue ici comme l'ensemble des réponses distinctes données par différentes sociétés à des problèmes comparables. Selon les contextes culturels, les individus et les sociétés développent des conduites et des pratiques en réponse à des problématiques clés de la vie en commun, telles que la manière d'exercer et d'accepter l'autorité, de traiter les hommes et les femmes, de donner plus d'importance à l'individu ou au groupe ou encore, précisément, d'éduquer les enfants. C'est sur ces thématiques que se manifestent le plus vivement les chocs interculturels, allant de l'incompréhension au malentendu, voire au conflit. Comme nous le verrons, les propos de nos répondants font émerger ces thèmes sensibles de manière réitérée. Une source de friction vis-à-vis des familles se cristallise autour de l'éducation parentale, sur laquelle nous proposons quelques pistes de réflexion.

8.1 Regards des intervenants sur les familles de requérants

Un avis généralement assez consensuel chez les acteurs de l'éducation est celui selon lequel les enfants ne seraient pas suffisamment *encadrés* par leurs familles. Ils seraient livrés à eux-mêmes, sans limites claires. Les répondants sont nombreux à en parler, même si, comme on le verra, les appréciations quant aux facteurs qui en sont à l'origine peuvent différer.

Un séjour de longue durée dans les camps de réfugiés, avec les aléas et le manque de structures que l'on peut supposer, expliquerait pour certains l'absence de perspectives, de cadre temporel dans l'horizon brouillé de ces enfants :

> Et voilà pour moi c'est un défi majeur parce que c'est des familles qui débarquent d'un autre monde parfois très déstructuré parce qu'ils ont passé par des camps de réfugiés plusieurs années. On en a qui n'ont jamais réussi à scolariser leurs enfants, donc il y a des enfants par exemple à 12 ans qui n'ont jamais eu de structure avec un cadre temporel, avec une certaine autorité, avec une certaine relation à l'adulte […] avec une sorte de chaos où les parents sont la seule autorité adulte qu'ils connaissent, avec tous les travers que ça peut avoir quand on a des (enfants) qui sont un petit peu fragiles, qui sont traumatisés par des évènements assez importants. (Assistant social, CHC3)

Ce répondant évoque l'importance de l'autorité, ce qui est à rapprocher des nombreux commentaires, qui, dans les entretiens, sont mis en rapport avec le comportement problématique des élèves, une notion, ici aussi, passablement floue : « Il y a quand même ceux du *Foyer* avec plus de difficultés au niveau du comportement, de manière générale, parce qu'ils n'ont pas eu le même cadrage […] » (Enseignante de classe d'accueil, ES2)

Assez rapidement, les intervenants tendent à imputer ce *manque de cadre* aux parents, bien que certains nuancent le propos en situant les parents dans le contexte d'insécurité dans lequel ils se trouvent :

> Il y en avait beaucoup qui avaient des problèmes de comportement, je trouvais, même dans un petit lieu comme ça, où … Il y a eu quand même pas mal de familles pour lesquelles on sentait que les parents n'arrivaient pas à les maîtriser, ça partait dans tous les sens, ça j'ai eu plusieurs familles comme ça. Et puis quelques familles où, non, où les enfants étaient bien cadrés. Mais souvent je sentais un … oui les parents ils sont un peu perdus quoi, ils sont … Il y en a … Et il y en a qui étaient plus soucieux que d'autres par rapport à leur avenir, enfin qui l'exprimaient plus. Certains disaient qu'ils avaient très peur qu'ils n'aient pas l'autorisation de rester. (Infirmière scolaire, ES2)

Pour autant, comme on le voit dans cette citation, les professionnels observent des différences entre les familles dans leur manière de poser un *cadre familial.* La responsabilité des parents défaillante ou l'impunité supposée chez les enfants amènent nombre de répondants à demander que les adultes soient ou deviennent des adultes et que les enfants soient – ou deviennent ! – des enfants :

> Des parents qui reprennent leur rôle de parents, des parents qui reprennent une place pour que l'enfant soit un enfant et que l'adulte soit un adulte, et bien là on va peut-être pouvoir leur apprendre des choses, d'un point de vue pédagogique en fait des enseignants. Mais simplement. Moi j'ai vu ça, mais j'ai vu aussi tous les manques et le fait qu'on récupère aussi un peu des situations compliquées avec très peu de moyens. (Enseignante de classe de scolarisation, ES3)

Si certains en appellent à ce que les enfants soient ou redeviennent des enfants, d'autres reconnaissent et valorisent la maturité dont font preuve ces enfants déplacés :

> Et moi je constate en tout cas avec les élèves de X [CHC], une grande maturité. On voit que c'est des … pour certains presque des adultes. Parce qu'ils … c'étaient eux qui allaient faire la paperasse entre guillemets, et encore aujourd'hui, rien qu'avant j'ai un de mes élèves il m'a dit, on était en discussion pour le permis, donc il a neuf ans et il sait déjà ce que c'est les permis, les procédures et tout, il dit, il m'a posé des questions et tout. Donc moi je constate vraiment une grande maturité de ces élèves. (Enseignant de classe d'accueil, ES2)

Mais le *retour à l'enfance,* si l'on peut dire, semble néanmoins souhaitable pour permettre à ces enfants de surmonter les rôles désajustés dans lesquels ils ont été contraints d'entrer :

> Quand ils arrivent les gamins, c'est plus des enfants, ils ont développé le truc que si tu veux t'en sortir un peu, faut se démerder […]. Ils ont compris, ils ont compris qu'il faut se débrouiller. Et en fait, cette cassure, elle est hyper importante je trouve, parce que le comportement quand ils arrivent et qu'ils sont rescolarisés, et qu'ils reprennent une place d'enfant, il est pas le même. Il y a vraiment un changement. Du coup, effectivement, ils ont un changement pour eux qui s'opère. Donc on attend d'eux qu'ils soient des enfants. (Enseignante de classe ordinaire, ES2)

Avec les *problèmes de cadre*, expression qui revient souvent dans la bouche de nos répondants, la place des adultes, parents, mais aussi enseignants, est fréquemment soulignée. Il s'agit de redonner le *pouvoir* aux parents pour qu'ils établissent un cadre, et promouvoir ce cadre en tant que professionnel, tout en étant bienveillant et empathique :

> Il faut redonner le pouvoir aux parents, parce que ce sont des enfants tout puissants. Ils ont besoin d'enseignants empathiques, oui, mais qui donnent des cadres. (Enseignante de classe de scolarisation, ES3)

> À l'école, ils peuvent se trouver un appui, ne serait-ce que cette nouvelle forme d'autorité qu'ils ne connaissent pas, qui est un adulte qui peut à la limite le tenir fermement dans ses bras, qui dit « tu te calmes maintenant, tu te calmes maintenant ! ». Ce n'est pas une violence dont ils peuvent avoir peur, mais qu'ils vont finir par comprendre comme étant quelque chose qui les contient, qui peut être pour leur bien. Je pense qu'ils ont rencontré des adultes qui étaient capables d'exprimer ça. (Assistant social, CHC3)

De fait, vis-à-vis des mêmes familles, les points de vue et l'explicitation des difficultés relatives à la scolarité des enfants diffèrent fortement. En ce sens, face à des enfants qui paraissent fatigués en classe, une professionnelle invoque le manque de cadrage de la famille, alors qu'une autre interprète leur fatigue à partir de la connaissance du contexte d'hébergement et du manque de place dans le logement pour s'endormir tôt et tranquillement. En outre, des professionnels problématisent le comportement de certains enfants en mettant principalement la focale sur les manques éducatifs des parents, alors que d'autres vont donner une piste explicative en termes de situation de vie. Il arrive aussi que certaines postures de collègues soient considérées comme manquant d'à-propos et trop éloignées des priorités des parents en contexte d'asile : par exemple l'importance donnée au retour des *talons-réponses*, au fait de procurer des *basanes* à leurs enfants, etc.

Ce qui est nommé, dans nombre de cas, *désengagement* des parents dans la scolarité de leurs enfants est traité en termes d'adéquation aux standards éducatifs du pays d'accueil : les familles ne rempliraient pas correctement leur rôle de parents et ne feraient pas l'effort de répondre aux attentes de l'école.

8.2 Un désengagement parental ?

Face à des modèles particuliers de parentalité, certains acteurs professionnels regrettent que les conseils éducatifs donnés aux parents ne soient pas suivis :

> Il y a aussi l'impression, par moments, que certains parents se désengagent un peu … ou ne font pas toujours les efforts nécessaires pour s'adapter aux attentes de la scolarité telle qu'elle se fait à Genève. Un exemple … J'en ai deux ou trois, mais qui sont vraiment de l'ordre du détail, […] l'impression que des remarques au sujet d'un comportement qui n'irait pas très bien ne sont pas forcément reprises de la manière que l'on attendrait par la famille. (Psychologue scolaire, ES2)

Nombreux sont les commentaires qui différencient le couple parental et qui distinguent les comportements des mères et des pères, non sans quelques

nuances, voire quelques contrastes, dans les avis émis par d'autres interlocuteurs. Les plus significatifs concernent le manque d'implication, attribué par certains aux mamans, et par d'autres aux papas. Concernant les mamans, l'extrait suivant est assez représentatif de ces positionnements hésitants quant aux raisons des difficultés supposées :

> […] la maman semble un peu dépassée, elle n'arrive pas à mettre des limites … enfin, ça c'est ce que l'enseignant m'a retransmis, donc, de nouveau, je sais pas. Et que cette enfant a l'air de pas savoir ce qui … respecter des règles et comprendre les limites des choses. Mais elle est jeune, et c'est vrai qu'on, je sais pas ce qu'elle a eu comme parcours jusque-là. Si c'est une famille, je sais pas, mais je me dis que si c'est une famille qui a migré en plusieurs étapes, cette enfant elle a peut-être effectivement jamais eu de cadre ni de stabilité et puis ça, ça va prendre du temps, ou alors effectivement chez elle, ses parents ont de la peine à mettre un cadre et puis que …voilà. Mais ça arrive, c'est pas que parce qu'elle est migrante, ça arrive dans d'autres familles, c'est pas … ça aggrave peut-être le problème mais je pense pas que ça soit la cause. (Infirmière scolaire, ES2)

Certaines personnes voient dans la mère la véritable dépositaire de la mission éducative de la famille. Mais ce rôle actif se confond parfois avec l'idée qu'il s'agit d'un rôle traditionnel de femme enfermée au foyer et s'en remettant à l'homme de la famille pour les questions extérieures :

> Maintenant, si on parle plutôt du côté des femmes, alors là pour tout ce qui est éducation, pédagogie, développement de l'enfant, elles sont largement plus en avance que les messieurs. Pour différentes raisons je pense que c'est elles qui s'en occupent. C'est ça, c'est que ces messieurs ont hérité d'une posture culturelle : « c'est les mamans qui savent ça, il faut demander aux mamans, ma femme prend cette décision-là, ça c'est avec ma femme qu'il faut discuter ». (Assistant social, CHC3)

De même, dans le cadre du suivi des familles prévu par le *Programme syrien* (voir chapitre 9), l'accompagnatrice scolaire en charge des élèves de plusieurs établissements scolaires du canton, déplore ce rôle de mère au foyer qu'assument certaines femmes rencontrées :

> Et il y a des femmes, leur rôle c'est à la maison et elles ne veulent pas sortir de ça. Elles sont prêtes à faire le ménage, la vaisselle, cuisiner pour les enfants, mais tout ce qui concerne leurs enfants à l'extérieur, elles vont déléguer ça, ou bien à moi ou bien à leur mari […]. Par le

> fait qu'elles soient mamans, elles ne vont pas faire l'effort d'apprendre la langue, et moi je trouve ça très dommage. (Accompagnatrice scolaire, divers ES)

Dès lors, un fort souhait de l'accompagnatrice scolaire se porte sur l'aptitude individuelle des femmes à *faire un effort* et à prendre en charge les affaires en dehors du foyer familial. Elle cherche à leur permettre de repenser les rôles sociaux et les places culturellement assignées, à partir de sa propre expérience d'émancipation de la *culture patriarcale* :

> Qu'elles fassent elles-mêmes l'effort parce que c'est leur rôle. Ce sont des femmes qui ne travaillent pas et qui éduquent leurs enfants. Mais même pour ça, elles se retirent lorsqu'il y a un effort. Pour moi, il y a toutes ces problématiques de relations de genre homme-femme, toute l'histoire de la société patriarcale … moi je me suis enfuie de cette société, je me suis retrouvée, je ne voulais pas reproduire non plus des relations de dépendance. Voilà, je voulais les pousser pour devenir autonomes, et qu'elles arrêtent de dire « je ne peux pas prendre le bus toute seule », « oui tu peux, tu n'as pas besoin de quelqu'un pour prendre le bus ». (Accompagnatrice scolaire, divers ES)

Il ressort des divers avis exprimés que les mères seraient responsables de l'éducation, selon leur rôle traditionnel, mais d'autre part se trouveraient débordées. Selon certains, elles se mettraient en retrait et justifieraient leur *désengagement* en alléguant leur incapacité :

> C'est-à-dire que pour que la maman puisse croire qu'il faut encourager l'enfant à faire ses devoirs, même si on ne peut pas l'aider à faire ses devoirs correctement, mais juste lui dire tu t'assieds, j'enlève les journaux qui sont sur la table et tu fais tes devoirs. […]. Bien souvent c'est le père qui vient, qui dit quelques mots et puis la mère elle reste à la maison parce qu'elle dit : « de toute façon je comprendrai rien ». Ça, c'est très dommage. (Professionnelle du Service de santé de l'enfance et de la jeunesse, SSEJ)

Logiquement, le corollaire de ce *désengagement* des mamans devrait être l'engagement des papas. Or, cet avis ne ressort nullement des entretiens ou, du moins, est tenu pour marquer seulement une phase éducative au seuil de l'âge adulte :

> De nouveau, je crois qu'on se trouve dans un schéma où le papa se sent un peu déresponsabilisé, ou en tout cas pas concerné par cette question, donc il se sentira concerné quand son fils aura 14 ou 15 ans, quand il aura l'âge de l'homme qu'il faudra marier. Maintenant ce

> n'est pas son travail. Donc j'ai un travail sur ce problème-là pour pouvoir déconstruire ce préjugé culturel et en reconstruire d'autres. (Assistant social, CHC3)

On sait que la scolarisation des enfants dans la société d'accueil met souvent les familles venant d'ailleurs devant la nécessité d'une réorganisation face aux demandes de l'école, ne serait-ce qu'à cause d'une maîtrise inégale de la langue véhiculaire (Perregaux *et al.* 2010). Cela se fait dans l'urgence lorsqu'il s'agit de familles requérantes d'asile et marquées par des désorganisations successives, liées aux conditions de vie dans les pays de provenance et aux aléas du parcours migratoire. Des changements de rôles et de répartition des rôles plus durables se négocient au cours du processus d'acculturation, souvent sous la contrainte de la demande d'asile. Toutefois, le *désengagement* des mamans, allégué par certains intervenants, ne ressort nullement des entretiens de famille que nous avons menés. Les propos des parents soulignent les obstacles rencontrés pour garantir le niveau de soutien qu'ils aimeraient donner à leurs enfants (voir chapitre 6).

Au-delà de la différence homme-femme, nos répondants distinguent parfois, parmi les parents d'élèves, ceux qui fonctionnent bien des autres. Ils interprètent les écarts aux attentes essentiellement à partir des notions de volonté (ou d'absence de volonté) ou de différences selon les cultures scolaires des pays de provenance.

Nous observons, dans les propos de certains professionnels, que les parents n'adoptant pas la posture attendue par l'école vont voir leurs compétences ou leur bonne volonté remises en cause. Cette perspective déficitaire amène souvent les enseignants à prescrire le rôle parental attendu, se positionnant alors comme experts non seulement des questions scolaires, mais de l'éducation en général (Conus et Nuñez Moscoso 2015).

Pour une enseignante de classe de scolarisation, il faudrait imposer aux familles qu'elles mettent en place un cadre strict auprès de leurs enfants. Dans la citation ci-dessous, elle regrette de ne plus avoir l'accompagnatrice scolaire pour effectuer ce travail avec les parents d'un élève qui ne lui obéit pas, et préconise même une forme *d'ultimatum* :

> Mais non, il ne m'obéit pas. C'est lui qui a voulu partir à la maison. Il n'obéit pas, nulle part. Il n'obéit pas. Et moi là par exemple typiquement je me dis si j'avais X [l'accompagnatrice scolaire], tout de suite je ferais un encadrement strict avec la famille, maintenant ce serait vraiment une forme d'*ultimatum* c'est-à-dire « votre enfant ça ne va pas, ça ne va pas, vous devez trouver des solutions éducatives ». (Enseignante de classe de scolarisation, ES3)

Cependant, le mode injonctif vis-à-vis des parents n'est pas la règle. Le discours mobilise plutôt le registre de l'aide et de l'assistance aux familles venues d'ailleurs.

8.3 Soutenir la parentalité ou éduquer les parents ?

Certains professionnels cherchent à prendre de la distance par rapport à la notion de *manque éducatif* des parents. Sans doute s'expliquent-ils les relations éducatives problématiques plutôt par des facteurs liés à des existences déstructurées, avec des enfants ayant été livrés à eux-mêmes ou impliqués dans des conduites de débrouille, parfois sur de longues périodes. Comme le suppose cette répondante, certaines attitudes parentales seraient directement issues de l'expérience de guerre ou d'insécurité, et exprimeraient alors le vœu d'un répit :

> Chez les parents, il y a aussi l'idée de dire « on a souffert, nos enfants ont souffert, laissez-les se défouler, laissez-les vivre, laissez-les tranquilles ». (Enseignante de classe d'accueil, ES3)

Mais le recours aux conseils éducatifs et au développement de dispositifs de soutien est mis régulièrement en avant dans les propos recueillis. Cela est parfois justifié par le fait que les parents sont très jeunes, comme le pose cette éducatrice :

> Et puis à la cantine, ça se passait super mal. Elle crachait dans les assiettes. « Ah ouais ! on s'est dit comment on va faire ? ». Donc les parents très très *jeunes* [...] les parents super jeunes ... la maman, elle devait avoir une vingtaine d'années, elle avait déjà trois enfants. (Éducatrice, ES2)

De nombreux professionnels tendent à donner des indications aux parents quant aux valeurs et pratiques éducatives à promouvoir, qu'il s'agisse de l'hygiène, du coucher, du comportement, des punitions, etc. La question de l'engagement des parents dans la scolarité des enfants est souvent problématisée en termes de *soutien à la parentalité*, devenu aujourd'hui un objet de politique publique (Delay 2011).

Un projet d'aide à la parentalité mis en place pour des familles d'un des CHC est présenté dans le cadre d'une commission migration tenue avec différents professionnels de l'école, du personnel de l'HG et des membres du milieu associatif, à laquelle nous avons participé. Le projet discuté vise à *enseigner* à ces parents en situation de vulnérabilité comment éduquer une famille lorsque l'on vit à Genève. Le responsable du programme de réinstalla-

tion des réfugiés fait ainsi mention du concept de *coaching* familial, incluant les questions d'hygiène ou de contrôle de l'écran. Si le propos est de soutenir le processus d'intégration de ces familles, l'on peut questionner l'intention de *civilisation des mœurs*[37] supposant une homogénéité des pratiques éducatives, qui apparaît en filigrane.

La thématique de l'accompagnement par le *coaching* est aujourd'hui omniprésente et les dispositifs de *soutien à la parentalité* (Lamboy 2009) se multiplient. Leur mise en place se développe en particulier dans les écoles regroupant des populations immigrées, des élèves récemment arrivés et/ou des enfants de demandeurs d'asile ou de réfugiés (Audren *et al.* 2018 ; Petit et Serves 2019).

Dans notre enquête sur les familles en contexte d'asile, différents thèmes émergent au niveau de cette formation d'aide à l'éducation pour les parents. Il s'agit pour les acteurs professionnels de transmettre des valeurs telles que le vivre-ensemble, l'hygiène, les mœurs non violentes, ou encore le fonctionnement du système national. Outre l'encouragement à l'apprentissage de la langue locale, les intervenants travaillant auprès des familles issues de l'asile cherchent à leur expliquer la culture locale et le fonctionnement de l'école. Comme l'affirme la responsable d'un CHC, il s'agit « d'encourager l'apprentissage de la langue, mais aussi les codes de scolarité propres à la culture suisse pour que l'intégration se fasse de manière plus fluide ».

Le soutien à la parentalité apparaît ici comme un outil visant une certaine homogénéisation. Lamboy (2009) relève en ce sens que certaines critiques du soutien à la parentalité sont dirigées vers les pouvoirs publics, accusés avec cette politique, moins de soutenir les parents (que d'imposer) « une certaine normalité de l'être parent, afin d'orienter la société dans son ensemble dans le sens qu'ils souhaitent lui voir prendre, au niveau de ses modèles, valeurs, idéaux, représentations » (Lamboy 2009 : 46).

Or, la manière d'investir son rôle de parent d'élève relève des standards éducatifs en vigueur dans les différents contextes culturels et est également influencée par la classe sociale et le degré de scolarisation des parents. Certaines familles syriennes passées par la Jordanie, par exemple, avaient suffisamment de ressources pour inscrire leurs enfants à l'école privée et se montrent plus intervenantes par rapport au travail scolaire. Ces différences au niveau des *ethnothéories éducatives* (Super et Harkness 1986) sont explorées plus avant

37 L'expression est empruntée à Norbert Elias, écrivain et sociologue allemand, dans son ouvrage *La civilisation de mœurs* (1994). Le terme *civilisation* est employé au sens de *devenir civilisé* et celui de *mœurs* renvoie aux façons de vivre, manières de se tenir à table, de se moucher, habitudes d'hygiène, etc. Ces mœurs nous apparaissent naturelles mais résultent d'un long processus d'apprentissage, suivi et perfectionné par les générations successives dans les sociétés occidentales.

dans la suite du chapitre. Le partenariat avec l'école demande une maîtrise des codes et des usages du monde scolaire qui peut laisser démunis les parents peu familiers de la culture scolaire en général et de celle d'ici en particulier (Conus et Ogay 2014).

La prise en compte d'une vision parfois unilatérale du soutien à la parentalité nous amène à aborder l'une des thématiques qui suscite de vives interrogations, s'exprimant dans des commentaires souvent tranchés, mais aussi souvent contradictoires : les modèles éducatifs. Il semble pertinent ici d'examiner les propos des répondants en référence à des analyses rendant compte des spécificités de l'éducation, aussi bien parentale que scolaire, dans les contextes de départ des familles migrantes. Il se peut que certaines considérations des intervenants concernant le *cadre* et le comportement des enfants et des parents rapportées ci-dessus, s'en trouvent éclairées.

8.4 Le modèle éducatif de l'Autre : une méconnaissance réciproque

Si l'on consulte certains travaux relatifs aux modèles éducatifs (Agossou 2000 ; Ahmed 2005 ; Aouattah 2008, 2010 ; Ezembé 1995), abstraction faite des conditions de guerre et de trajectoires migratoires chahutées, on pourrait dire, à la lecture des extraits reproduits ci-dessus que *tout le monde a raison,* mais en même temps que *personne n'a raison* …

Tout le monde a en partie raison. Les personnes, en effet, rapportent leurs constats, leurs observations, selon lesquels il existe une différence de rôle palpable dans l'éducation des enfants. Selon les auteurs consultés, qui décrivent les modèles éducatifs traditionnels du Maghreb et de l'Afrique, les hommes et les femmes n'auraient pas les mêmes prérogatives ou, du moins, pas au même moment. C'est sans doute ce qui explique ce type de regard de la part d'un praticien :

> Parce qu'elle les a mis au monde, elle les a allaités, elle les a nourris encore et puis finalement elle les nettoie. Attention, il y a peu d'hommes qui acceptent de changer les couches de leurs enfants, et puis c'est ce genre de machisme institutionnalisé. Quand je dis machisme, j'entends bien comment le mot il est jugeant dans ma bouche, à un moment donné, il faut aussi critiquer ça. (Assistant social, CHC2)

D'après les travaux consultés, le mode d'éducation dans ces contextes comprend une période de petite enfance où la mère fait corps en quelque sorte avec son enfant. Cette première phase est suivie par une période de socialisation assez précoce qui met fin, brusquement, à la fusion mère-enfant – bien que

la mère continue à représenter la dimension affective dans la relation avec les enfants. Cela ne signifie pas que c'est alors le père qui prend le relais. Mais les modes de faire avec l'enfant changent de nature et impliquent, non seulement les deux parents, mais un entourage plus large encore, dans un processus éducatif finalisé par l'objectif d'obtenir *l'enfant parfait*. Or, le plus souvent, cet entourage n'est pas présent dans l'exil.

Nous avons d'ailleurs rapporté des remarques de parents interrogés faisant allusion à ces rôles spécifiques du père et de la mère, telles que « un père ne remplace jamais une mère » (voir chapitre 5).

Au Maghreb, traditionnellement, cet enfant parfait ou *mardhi* (enfant béni) manifeste sa soumission par des attitudes conventionnelles : baiser les mains des adultes, baisser les yeux devant les aînés, leur répondre toujours *oui*, agir selon les directives des plus âgés, ne pas manifester de prérogatives personnelles, se faire *tout petit*, ne jamais donner un avis en présence d'un adulte… Sa personnalité est appréciée en termes de dépendance, soumission, crainte, non en termes d'opposition ou d'affirmation. La socialisation vise à remettre l'enfant *à sa place*, à obtenir de lui qu'il soit respectueux, obéissant et soumis. Dans le domaine public, l'enfant doit être poli, bien élevé et se conformer aux valeurs des parents et du groupe (Aouattah 2010).

C'est donc, au contraire de ce que peuvent imaginer certains intervenants, un cadre extrêmement strict, encore une fois sans compter les aléas dus aux situations de conflit généralisé. Les enfants arrivant dans un contexte où les élèves s'expriment, prennent la parole, regardent l'adulte dans les yeux, et, de surcroît peuvent rire et jouir d'une certaine liberté de mouvement, représente un autre cadre ou, plutôt, du point de vue de ces enfants, un *manque de cadre* précisément !

En ce qui concerne le *désengagement* des parents, évoqué par certains, il faut savoir que, dans le cadre de modèles éducatifs comprenant une phase d'école coranique avant même l'école primaire, toute l'autorité sur les enfants est déléguée à l'enseignant, au *fquih* (maître d'école coranique). Elle est ensuite confiée à des enseignants qui recourent, comme les premiers, aux châtiments corporels. Ces deux formes d'enseignement peuvent coexister, mais ne dialoguent pas, voire s'opposent (Meunier 2008). Dans certains pays de provenance (Irak, Syrie), les modèles éducatifs traditionnels croisent des cultures scolaires autoritaires marquées par le totalitarisme et l'embrigadement idéologique (Haj Yehya 2019), comme en témoigne ce père syrien : « là-bas on révère le pouvoir, ici on révère les personnes ».

À partir de ce type de modèle éducatif, il est compréhensible que les parents s'étonnent des plaintes concernant le comportement de leurs enfants et qu'ils n'y donnent pas forcément suite. Simplement, pour certaines

familles, il y a une méconnaissance d'un système où les parents sont amenés à collaborer avec les enseignants :

> Donc pour le futur, ils ne comprennent pas du tout le système, donc ils n'arrivent pas à se projeter. Enfin ils sont contents parce que leurs enfants vont à l'école, qu'ils ont confiance dans le système, et que du coup ils se disent : on va se laisser porter, et voir … Tant qu'on donne pas d'informations c'est qu'il y a pas d'information à recevoir […]. Enfin … ils ont cette confiance-là dans le système qui fait qu'ils ne vont pas chercher l'information. (Enseignante de classe ordinaire, ES2)

Les malentendus sur les différences de modèle et de techniques éducatives en vue de faire de l'enfant un adulte dans une société donnée, se cristallisent surtout autour de la question de la *violence familiale*, comme cela ressort de nombreux témoignages. Nous allons donc nous centrer d'abord sur les propos qui y font référence, pour ensuite apporter des commentaires à partir d'apports sociologiques.

Notre analyse des discours relatifs à l'éducation des parents porte en grande partie sur les *problèmes de comportement* des enfants et les *punitions* infligées par les parents, qui sont problématisés en ces termes par de nombreux interlocuteurs. Travailler sur la dialectique entre laxisme et châtiment corporel est un axe d'action du soutien à la parentalité. Des acteurs investis auprès des familles en contexte d'asile relèvent l'importance d'aider les parents à trouver d'autres moyens d'action que le châtiment physique. Des professionnels constatent que les parents, soit sont trop laxistes par rapport à l'attitude de leurs enfants en classe, soit passent *à l'autre extrême* : la punition par la violence physique.

8.5 Des malentendus interculturels à l'alliance avec les familles

Les réactions déplorant les coups physiques portés sur les enfants sont souvent qualifiées, dans les entretiens des professionnels analysés, de *violence domestique* ou *familiale*, de *maltraitance*, ou encore de *châtiments corporels*. Une enseignante évoque ce problème :

> On a eu deux cas de figure, on a soit des parents qui ne vont malheureusement pas prendre très au sérieux ce qu'on leur dit et donc du coup ils ne vont pas collaborer avec nous et donc les problèmes persistent, soit des parents qui vont passer à l'autre extrême et qui vont sanctionner sévèrement leurs enfants, cela peut être aussi des

> châtiments corporels. (Enseignante de Cours de langues et cultures d'origine, ELCO)

Les commentaires au sujet de la *violence domestique* se retrouvent dans divers témoignages de personnes qui se disent interpellées :

> Oui, ce qui me frappe le plus c'est la violence domestique. C'est la violence des parents avec les enfants. (Accompagnatrice scolaire, divers ES)

Lorsque les conduites parentales incriminées sont qualifiées de *maltraitance*, elles deviennent un phénomène de déviance à laquelle les familles suisses sont aussi exposées. Cette intervenante du domaine de la santé semble porter plutôt ce regard :

> […] parce que la maltraitance n'est évidemment pas propre aux enfants issus de la migration, certainement pas, ça c'est clair, mais par contre quand on est dans ces prises en charge-là, on a un peu parfois tendance, nous en tant que professionnels, à mettre une partie de notre analyse sur le compte du phénomène culturel. (Professionnelle du SSEJ)

De telles conduites renvoient à des pratiques sociales qui recourent aux corrections physiques selon le principe éducatif *châtier permet de mieux éduquer*. Dans les contextes en question, ce principe est légitimé par tous, chefs de famille, parents d'élèves, maîtres d'école… Il s'agit d'une méthode d'éducation qui était courante sous nos latitudes pas plus tard que dans les années 1950 (voir la notion de *pédagogie noire*, Barras 2005), comme l'ont analysé en profondeur Alice Miller (1985), ainsi que, plus récemment Schultheis, Frauenfelder et Delay (2007). Frapper n'est pas considéré comme l'expression d'une hostilité envers l'enfant, mais au contraire comme un moyen de veiller à son intérêt et d'optimiser sa socialisation. Il est intéressant de rapporter ici les propos d'un père qui voit très clairement le contraste culturel :

> Par rapport à l'intégration à l'école […], ça s'est ressenti vite cette différence culturelle, il y a une différence au niveau de l'éducation, on ne bat pas les enfants, on ne crie pas aux enfants, on ne les gronde pas, tandis que chez nous c'est peut-être avec ça qu'on essaye de réguler le comportement des enfants. (Père de Nizar, 7 ans, réfugiés syriens en Jordanie)

De même que les enfants sont perdus dans un milieu apparemment libre, mais qui limite cette liberté de manière implicite, les parents n'ont pas connu d'autres modèles éducatifs. Ils ne savent pas comment s'y prendre s'ils ne

doivent plus sévir de la sorte. C'est ce qu'exprime cette intervenante, issue elle-même des contextes en question :

> Parce que leur méthode d'éducation, avant de venir ici, c'était le châtiment corporel et verbal, et la menace et tout ça. Et qu'ici, ils n'ont pas le droit. Certains ont décidé de ne plus faire comme ça mais ils ne savent pas comment faire en fait. Il y a des histoires où les enfants ne sont pas du tout obéissants, qui font n'importe quoi, ils ne savent pas comment les gérer. Il y a une maman qui, durant les moments de crise, ne sait pas quoi faire, du coup, elle les bat. (Accompagnatrice scolaire, divers ES)

En contexte de migration, les personnes se sont déplacées avec leur culture, dans les dimensions symboliques et les schèmes de comportement. Mais elles subissent en revanche, en ce qui concerne l'éducation, une perte considérable, celle d'un entourage – père, mère, aînés, grands-parents et autres adultes même extérieurs à la famille – qui est *partie prenante* de la mission éducative. Comme l'écrit Aouattah (2010 : 112-113) :

> Au pays, dans l'exemple de la violence sur enfant, la famille élargie et l'entourage, à qui sont dévoués implicitement un rôle de vigilance, médiatisent la relation entre l'enfant et ses parents, cherchent des intermédiaires lorsque le contexte est menaçant, voire s'interposent entre l'enfant et ses parents. Il est assez courant, par exemple, qu'un membre de la famille ou du voisinage intervienne pour arrêter la violence des parents et protéger l'enfant.

Les débordements sont ainsi jugulés, la violence gratuite est empêchée. L'éducation est considérée comme l'affaire du groupe social, y compris du voisinage, et l'autorité peut émaner de sources qui ne sont plus présentes dans le pays d'accueil. Un cas est issu de notre propre étude et il vaut la peine de le reprendre amplement :

> Un exemple d'une famille d'origine sri-lankaise qui utilisait des punitions corporelles, lors de désobéissance des enfants [...]. On avait fait un constat parce que la petite présentait des marques, ensuite on rencontre les parents. Ça, c'est la façon de faire habituelle pour discuter avec eux et puis les confronter à observer et pouvoir reposer un peu le cadre et les limites, puis voir comment ils pourraient faire autrement. Et puis c'était très intéressant de pouvoir, d'abord *nous,* aller dans leur cadre de référence pour comprendre comment ils auraient fonctionné si c'était au pays et que l'enfant avait désobéi de la même manière, avant de pouvoir les ramener à *ici*, comment

> est-ce qu'on peut réagir sans utiliser cette violence-là. Et puis en fait, la mère racontait qu'au village le père devait faire appel à l'autorité du village qui était le chef en fait et qui devait pouvoir poser des limites et ensuite les parents mettaient en œuvre l'interdiction qui était posée par le chef du village. Et ce qui leur manquait ici, et ce qui faisait qu'ils réagissaient par débordement avec de la violence physique, c'est qu'il n'y avait pas ce cadre d'autorité qui était posé par une représentation d'un tiers qui dit « ça on peut, ça on peut pas, ça c'est pas autorisé ». Donc ici, ils étaient un peu perdus par rapport à leurs valeurs et par rapport à leurs normes et ils laissaient faire un peu tout et puis ils se rendaient compte que ça n'allait plus et ça finissait avec des coups et la violence qui n'était pas acceptable. (Professionnelle du SSEJ)

Un élément clé apparaît dans ce témoignage, celui *d'aller dans le cadre de référence* de la famille.

Cette notion de cadre de référence s'inscrit dans l'approche de décentration préconisée par Cohen-Emerique (2011) pour le travail social (entre autres) en contexte interculturel[38]. Les interprètes communautaires, en tant que référents culturels, y jouent souvent un rôle central. Il est compréhensible, en l'absence de prise en compte du contexte culturel de départ, que la *correction* socialement admise – et contenue – là-bas prenne la signification de *maltraitance* ici. Les entretiens avec les professionnels évoquent alors des moyens d'action propres à un environnement qui pénalise la correction, tels que l'éducation à la non-violence, voire le signalement.

Or, le malentendu est total entre des praticiens qui interprètent les pratiques comme de la *maltraitance* et des parents qui considèrent les châtiments physiques comme un mode d'éducation efficace et légitime et qui se voient jugés, à leur sens, injustement. Selon le philosophe politique Hervé Pourtois (2002), les malentendus interculturels ne concernent pas tant les pratiques que les *interprétations divergentes au sujet des pratiques*. Pour les familles, il y a un fossé entre une bonne éducation impliquant sanctions et corrections, mais adaptée à la fragilité de l'enfant et les faits de maltraitance comme l'inceste, la pédophilie, le meurtre ou la violence indiscriminée et non contenue.

Ce *choc culturel*[39], au sens de Cohen-Emerique (2011), dans la rencontre de deux modèles éducatifs, peut être source d'incompréhension

38 Qui passe aussi par la prise de conscience qu'en tant que membre de la société d'accueil et professionnel, on est soi-même porteur de cultures.

39 Selon cet auteur, le *choc culturel* est une situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents placés en interaction dans une situation sociale (pour une méthode de formation, voir la revue *Antipodes,* n° 145, 2013).

de part et d'autre. Les intervenants regardent ces comportements comme inadéquats et les parents se sentent discrédités dans leurs compétences et culturellement attaqués.

Du côté des parents, la découverte de pratiques éducatives en rupture avec la sévérité et la violence du système scolaire dans les contextes où leurs enfants étaient éduqués (voir chapitre 4) peut contribuer à développer chez eux un regard critique. À partir de là, il devient possible de favoriser un rapprochement de vues sur le rôle et la pertinence du recours aux punitions corporelles, y compris dans les contextes familiaux.

Ce rapprochement de vues ne peut que reposer sur la confiance. Celle-ci devrait pouvoir être réalisée en amont, avant que les situations problématiques ne surgissent et appellent alors des interventions sur la base des standards courants. Une formation et une familiarisation avec la *signification de conduites* relevant d'autres cadres de référence culturelle pourraient prévenir le développement d'attitudes et d'actions qui demeurent incomprises par les familles et propices à des crispations de part et d'autre. La sensibilité interculturelle des acteurs de l'école peut ainsi contribuer à l'établissement d'une alliance avec les familles.

Une certaine confiance peut être établie en sollicitant la collaboration des familles dans les activités régulières de la classe. Cette démarche est propice à la construction d'alliances autour de l'enfant, reposant sur une certaine reconnaissance des parents et la confiance qui peut en résulter. Elle devrait pouvoir faciliter l'échange sur des questions plus sensibles, lorsqu'elles surviennent, telles que le recours à la punition corporelle.

Toutes les familles, même lorsqu'elles sont illettrées, possèdent des connaissances dans leur langue auxquelles on peut faire appel, sous forme d'apports linguistiques, de contes, légendes, comptines, figures emblématiques de l'enfance ou encore de jeux (voir chapitre 10). Le recours à des éléments culturels puisés par les enfants dans le milieu familial et apportés dans la classe donne à la famille un rôle actif dans le parcours scolaire de leur enfant. Il peut être précieux dans les cas que nous avons rencontrés d'analphabétisme des parents, lequel, aux dires de certains enseignants, bloque parfois les enfants dans leurs apprentissages :

> […] c'est des milieux socioculturels différents d'une famille à l'autre […]. Par exemple ce petit qui a une maman analphabète … alors ils bloquent pour rentrer dans l'écrit. Ce n'est pas qu'il a moins de capacité, c'est qu'en fait, il y a toute cette problématique derrière. (Enseignante de classe d'accueil, ES2)

Le bagage linguistique et culturel des familles peut être un apport de valeur dans le contexte de la migration, de la mobilité transnationale et d'autres formes

d'expatriation. L'implication des familles peut être bénéfique à la scolarité des enfants, car elle assure une continuité dans les situations d'instabilité et d'incertitude de nombreux migrants.

> Dans les cas de pratiques éducatives problématiques, concernant notamment l'exercice de l'autorité, la reconnaissance des compétences des familles et de l'intérêt qu'elles portent à leur enfant peut s'avérer déterminante. Essayer de trouver le sens qu'ont les conduites dans le cadre culturel des familles permet ensuite des échanges sur la signification, la pertinence, voire l'utilité d'une conduite dans un autre cadre, où l'enfant sera amené à évoluer. Il s'agit d'un système que les familles, au départ, ne comprennent pas, mais au sein duquel elles projettent néanmoins de socialiser leurs enfants et de leur faire apprendre un métier. L'occasion peut alors être saisie de communiquer aux parents le sens d'éduquer les enfants à une autonomie, une indépendance, une auto-affirmation qui leur sera plus utile dans la vie ici qu'une attitude de soumission, de retrait et d'allégeance au groupe comme valeurs cardinales, sans pour autant les mettre dans des conflits de loyauté insolubles (Goï 2015).

***

La tâche des intervenants auprès des enfants issus des familles de l'asile aujourd'hui, quel que soit leur domaine de compétence, n'est pas simple. Car comment démêler ce qui relève des violences subies, indiscriminées et incompréhensibles, des situations sociales et politiques, de l'absence de scolarisation ou d'une scolarisation excessivement rigoureuse, du *trop de cadre* ou du *manque de cadre*… ? Le défi semble aussi énorme que les sources de malentendu sont nombreuses. La seule écoute, certainement nécessaire, ne semble pas suffire. Il apparaît que des pistes pour trouver des arrangements sur le plan éducatif peuvent difficilement faire abstraction d'autres référents culturels, d'autres conceptions de l'éducation et aussi, somme toute, de l'idéal parental.

Les conduites ont toutes une signification et il se trouve que les pratiques éducatives d'autres familles ont une signification à la fois sociale et personnelle, qui met profondément en jeu l'identité des parents. La reconnaissance de la capacité des familles à soutenir la scolarité de leurs enfants dans leurs domaines de compétences culturels et linguistiques peut s'avérer décisive. Compte tenu de l'empêchement des adultes de la famille de faire valoir leurs ressources et de se déployer dans la vie sociale et par le travail, l'aspiration à la réussite des enfants risque de revêtir un enjeu de compensation.

Dans les phases transitoires délicates dans lesquelles ces familles requérantes se retrouvent, les droits reconnus aux enfants devraient être soutenus par des formes de reconnaissance des parents, en tant que partenaires à part entière du projet éducatif.

Chapitre 9

Bricolages, engagement, innovation : les acteurs de l'accompagnement

Les migrations forcées posent des défis majeurs pour l'instruction d'enfants ayant connu des scolarités chaotiques ou absentes. Elles questionnent aussi, plus largement, leur éducation en contexte scolaire. Ces nouveaux élèves y ont rarement été socialisés, même lorsqu'ils ont pu bénéficier de certains apprentissages. De surcroît, les provenances de ces familles, plus lointaines et distantes culturellement que ne l'étaient celles des migrations européennes de travail, placent les acteurs sous l'exigence de veiller à l'adaptation de ces élèves au monde scolaire, non sans des tensions entre volonté d'assimilation et accueil de la différence.

Cependant, le besoin d'assurer un accompagnement socio-éducatif pour un secteur significatif de la population scolaire n'est pas apparu avec la venue de ce public de familles déplacées. Il ne fait que prolonger, en la complexifiant, la problématique de *l'irruption de la question sociale à l'école,* comme nous l'avons souligné dans un récent ouvrage :

> Face à des populations d'élèves dont les régimes sociaux d'existence s'écartent des rôles et des conduites attendus, l'institution scolaire se charge non plus seulement d'instruire des cohortes mais aussi d'éduquer, de soutenir, d'inclure et d'accompagner des acteurs scolaires (élèves, parents) pris dans un monde d'instabilité et d'insécurité sociales croissantes. (Giuliani et al. 2018 : 5)

Cette évolution de l'école a vu l'intégration de nouveaux intervenants – éducateurs, conseillers sociaux – dans le cadre scolaire, une diversification croissante des rôles professionnels et davantage de polyvalence de la part des enseignants.

Ce qui est nouveau à présent, et qui confronte brusquement l'école aux limites de l'accueil, est la multiplication de situations hautement compliquées, où se conjuguent les conséquences d'expériences traumatiques et les décalages des modes de faire entre les familles et ceux qui les reçoivent. Qui plus est, la présence de langues peu communes dans notre environnement, rendant la communication courante très difficile, s'ajoute à ce tableau inédit.

Ce qui est nouveau aussi, dans ces circonstances, est le fait que la *question sociale* envers les familles de l'asile n'est pas traitée selon l'option longtemps privilégiée des politiques d'éducation prioritaire territorialisées ciblant des publics défavorisés. Seul le hasard de la répartition dans les hébergements du canton conduit à l'inclusion d'une famille de requérants dans une zone du Réseau d'enseignement prioritaire (REP, voir chapitre 2). En raison des politiques et possibilités d'hébergement, les populations issues de l'asile se retrouvent dans les interstices de la ville, dans des zones de campagne éloignées des centres urbains ou encore dans des quartiers suburbains favorisés qui échappent aux politiques d'éducation prioritaire.

Tout en gardant à l'esprit les limites posées à l'action des enseignants et autres intervenants auprès de ces enfants et de leurs familles, nous tentons, dans ce chapitre, de documenter certaines des pratiques mises en œuvre et des recompositions des rôles et des métiers qui ont émergé pour répondre aux mieux à leurs besoins. Certes, cette analyse ne se veut pas exhaustive, ne couvrant que les aspects ressortant de notre enquête. Nous y incluons des éléments d'analyse qui montrent les tensions spécifiques aux situations que connaissent les requérants d'asile, au regard de celles qui concernent les réfugiés. Pour ces derniers, la question de l'intégration se pose en d'autres termes que pour les requérants d'asile, en raison du statut acquis et des possibilités qu'il ouvre en matière de projets d'avenir.

Nous examinons les nouveaux rôles des enseignants et autres praticiens situés dans un entre-deux entre le monde familial et le monde scolaire, avec la particularité que la vie familiale en contexte de demande d'asile assume dans les centres une dimension collective. Des acteurs tiers, parfois bénévoles, interviennent en marge de ces deux contextes, dans l'objectif de veiller aux besoins éducatifs des élèves migrants nouvellement arrivés. Ils sont amenés à collaborer ou du moins à interagir avec les enseignants, les parents, mais aussi avec des représentants d'autres institutions (assistants sociaux, acteurs du monde psychomédical). Les dénominations varient en fonction des associations et institutions de rattachement : accompagnant de scolarisation, tuteur, assistant social, mais renvoient au champ sémantique de l'accompagnement. Par ailleurs, certains professionnels, personnel enseignant, éducateurs, assistants sociaux, équipes du parascolaire, ont donné à leurs pratiques une coloration *asile*, comprenant une dimension d'accompagnement.

9.1 Un passeur entre la famille et l'école : l'éducateur *migration*

Avec l'arrivée importante de familles exilées dans le canton de Genève et en raison des prévisions d'une augmentation des demandeurs d'asile, un poste spécial d'*éducateur scolaire migration* affecté à l'accompagnement des nouveaux migrants a été créé en 2013. Ce poste concernait au départ l'ensemble des écoles devant accueillir, comme il est règlementaire, les élèves issus du CHC situé dans leur zone de recrutement. L'éducateur, engagé pour jouer un rôle en principe de portée cantonale, s'est cependant trouvé affecté à une école en particulier, où la présence *d'enfants du Foyer* posait problème à l'équipe enseignante, qui se sentait démunie (voir chapitre 2). Pour assurer une certaine continuité éducative et en raison de l'absence de ressources dans cette école non-REP, l'éducateur recruté était en charge des élèves issus du CHC, inclus d'abord dans le système d'accueil à mi-temps puis dans la classe dite de scolarisation.

Du fait de sa formation et de son expérience, son identité professionnelle était celle d'un éducateur scolaire appelé à se spécialiser dans la migration. Mais, à la différence des autres éducateurs scolaires œuvrant dans le cadre des écoles REP, il dépendait de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et non de l'Office médico-pédagogique (OMP), deux services distincts du Département de l'instruction publique genevois (voir note 15). Le cahier des charges était d'abord calqué sur celui d'éducateur REP, pour être ensuite précisé en fonction des tâches effectives réalisées. Il est cependant resté flou et n'a été formalisé que trois ans après la création du poste. Dans la liste des collaborateurs de l'établissement, le poste était désigné comme *éducateur*, la mention *migration* figurant entre parenthèses. L'action de cette personne, formée en tant qu'éducateur sans dimension *asile* ou *migration* au départ, a beaucoup relevé de son initiative, sous l'égide du directeur. Elle s'est déployée sur un terrain englobant à la fois le CHC et l'école. Selon les dires de l'éducateur, ce flou a représenté l'avantage de lui laisser une importante autonomie, mais le désavantage de se retrouver dans un certain isolement vis-à-vis de ses collègues éducateurs scolaires, avec peu de possibilités de réflexivité entre pairs. Il perçoit sa fonction comme étant celle d'assurer des transitions, se décrivant comme un *passeur* entre le monde scolaire et celui de la famille en exil :

> C'est toujours un peu ce mouvement de mobilité qui est entre ces deux mondes, qui sont des fois assez complexes […] trouver des points communs … Parce qu'il y a un monde qui est le monde de l'enseignement, qui est quand même un monde normalisé assez strict.

> Ou en tout cas, il peut être interprété comme ça dans certains cas. Et ce monde de la migration où des gens arrivent et sont quand même relativement perdus dans tout ce qui peut être … repères à tout niveau, du reste, culturels, sociaux, […]. (Éducateur scolaire, ES1)

Les enseignantes consultées au sujet de leur collaboration avec l'éducateur décrivent ce rôle comme un suivi dans la relation école-famille, tout en soulignant l'apport de ce praticien dans des situations délicates (Tabani 2016). En matière de passage, l'éducateur a mis sur pied un *Pédibus* pour accompagner les élèves en groupe sur le chemin entre le CHC et l'école, ce qui l'a légitimé dans les deux contextes en tant qu'accompagnateur, messager et facilitateur d'intégration. Les nouveaux venus ont ainsi été intégrés sur-le-champ dans le groupe à la faveur des échanges se développant pendant le trajet. Le *Pédibus* a acquis, semble-t-il, une bonne visibilité dans le quartier.

Auprès des familles, l'éducateur facilite le décryptage des codes scolaires, fournit de l'aide pour la consultation des documents de l'école et contribue au respect des horaires. Il est également un porte-parole des parents auprès de l'établissement, sensibilisant les équipes aux conditions régnant dans le CHC et aux problématiques complexes rencontrées par les familles. Il signale que « les familles ont été très très sensibles au fait qu'on se déplace, que l'école aille vers eux. Je crois que ça a été important ».

Outre son rôle dans les temps interstitiels (entrée et sortie de classe, récréations), l'intervenant a été fort actif au sein du CHC. Il a développé des collaborations avec les assistants sociaux et la maison de quartier, y compris sur des projets concernant les adultes (jardins potagers en lien avec une association caritative). Au niveau de l'école, il est parfois appelé à participer aux entretiens de famille, s'occupe de certains élèves en dehors de la classe et les accompagne lors des devoirs surveillés. Il s'efforce de maintenir le lien avec la nouvelle école, lorsqu'un élève quitte l'établissement.

Avec le départ des familles dans un autre CHC, ce mandat a été supprimé et une autre personne a été recrutée dans le cadre du nouvel établissement scolarisant les enfants concernés. Comme l'a relevé le directeur de celui-ci, « c'est un 50 % d'éducatrice migration […]. Et ça, c'est indispensable. Et ça, si vous pouvez le dire plus loin, le message du directeur c'est ‹ sans éducateur migration, on est perdus › » (Direction d'établissement, ES2). L'investissement des éducateurs et le développement de leurs compétences en lien avec les publics issus de l'asile subissent pourtant les aléas de la politique d'asile en matière d'hébergement et peinent à se pérenniser.

9.2 Entre éducation et enseignement : le titulaire de classe de scolarisation

Les enseignants de la classe d'accueil à plein temps (la première a été créée en 2015) ont pour mission de familiariser les élèves avec la culture scolaire et de favoriser l'entrée dans les apprentissages. Les défis sont nombreux vis-à-vis d'enfants ayant subi des arrêts ou une absence de scolarité. Outre l'enseignement des apprentissages scolaires de base, ils doivent chercher à combler leurs lacunes en lecture et écriture et à atteindre des objectifs d'apprentissage qui permettront à ces élèves de rejoindre l'enseignement régulier.

En fonction des dynamiques de classe et de leurs représentations du métier, certains enseignants de classe régulière peuvent aussi être tentés de se défausser sur la classe de scolarisation de la part éducative de leur mandat et d'y orienter des élèves dont ils n'arrivent pas à s'occuper dans leur classe. Un directeur d'établissement dit ainsi souhaiter que l'orientation en classe de scolarisation se fasse d'abord en fonction des besoins de l'élève et non pas des besoins des enseignants.

Bien que l'expérience d'une classe de scolarisation ait été menée auparavant dans d'autres écoles, les établissements ayant ouvert ces structures plus récemment n'en ont pas tiré d'enseignements. Chaque école fonctionne à sa manière, ce qui révèle aussi le caractère peu institué de la prise en charge des enfants du CHC. Cela ressort nettement des propos du directeur d'un établissement, qui accueillait les enfants du CHC voisin de plus longue date et qui en scolarisait plus de 60 au moment de l'entretien. Concernant l'enseignant de la classe de scolarisation, il dit :

> […] forcément, il construisait sa propre représentation de son rôle dans une classe atypique. Et donc c'est vrai que c'était interpellant parce que ça voulait dire qu'il partait de rien avec certaines représentations et puis … voilà … après on n'a pas de modèle. On est à l'origine […]. C'est tout ce que … ce que j'en ai retenu c'est que … j'avais l'impression qu'il se donnait les moyens de faire quelque chose qui correspondait au profil des élèves mais il avait … oui, une page blanche, il faisait comme il voulait. (Direction d'établissement, ES4)

Les fluctuations dues aux départs, changements de centre ou déménagements en appartement, rendent l'effectif de ce type de classe aléatoire et empêchent de stabiliser et prévoir les ressources à allouer. Par ailleurs, l'implantation d'un CHC dans une commune amène les enseignants qui les accueillent dans les classes spécifiques, à assumer des tâches et des rôles qui la situent à l'intersection entre l'enseignement, le travail social et l'animation. L'une des enseignantes de classe de scolarisation que nous avons rencontrée se retrouve

sollicitée pour toute une série de demandes administratives et sociales et assure au niveau institutionnel la fonction de lien avec le CHC, en partenariat avec une assistante sociale du Centre.

9.3 Des opportunités précieuses mais fugaces : un *civiliste* en milieu scolaire

À la complexification des tâches et au brouillage des frontières professionnelles qui sont apparus lors de la scolarisation des enfants de l'asile, s'ajoute le recours à des accommodements peu habituels. Dans un des établissements dépourvus de soutien éducatif, la direction a pu engager un *civiliste*[40].

Bien qu'il n'ait pas de formation d'éducateur, l'équipe est unanime : « c'est génial, ça nous change la vie ! ». Cette personne bénéficie de compétences linguistiques lui permettant d'entrer en contact avec certaines familles, et d'un parcours migratoire le situant dans une certaine proximité avec ces parents. Ayant lui-même fréquenté une classe d'accueil étant petit, il fait preuve de compréhension vis-à-vis d'enfants allophones au parcours personnel et scolaire problématique, qu'il tente de connaître auprès des familles :

> […] c'est moi qui vais vers les parents et qui demande : qu'est-ce qui s'est passé ? C'est vrai que parfois c'est un peu délicat, parce que des familles ont traversé des périodes difficiles, avec des guerres ou des choses comme ça. C'est à moi de poser des questions de temps en temps pour que l'enseignant comprenne pourquoi l'enfant est comme-ci ou comme ça. (Civiliste, ES5)

Le jeune homme assume une polyvalence importante dans les six écoles de l'établissement, prenant en charge le soutien scolaire, traitant de problèmes d'interaction entre enfants, adoptant un rôle de traducteur pour les parents et les élèves. Comme le dit la directrice : « on ne peut pas prendre des interprètes pour tout, tout le temps ». À la question de savoir s'il serait intéressé à exercer cette fonction de manière plus formalisée, il met en évidence la difficulté de définition d'un éventuel poste, en lien avec la multiplicité des tâches, la nécessité d'une formation *ad hoc* et une professionnalisation au-delà des expériences personnelles :

---

40 En Suisse, le service civil est un service de remplacement du service militaire, accordé pour des motifs de conscience. Il fournit des prestations civiles d'intérêt public. Depuis juillet 2016, le service civil s'étend au soutien à la formation et à l'éducation scolaires. Les jeunes engagés dans une école interviennent en renforcement du personnel scolaire en classe et en dehors, mais n'ont pas le droit de tenir la classe.

> […] ce que je fais, c'est complètement à part […]. Mais si ça existait, je pense que je me serais penché là-dessus. Avec les langues, avec une formation précise … Oui, si le métier existait, je me pencherais sur la question. Sincèrement. Ouais faut trouver un titre mais ce serait pfff … éducat … ouais. Éducateur scolaire. Non, je ne sais pas […]. Non, vraiment, humblement, sincèrement, c'est pas du tout mon métier … ce métier n'existe pas d'ailleurs, c'est pas du tout mon métier, j'ai pas été formé pour ça. Et vraiment, tout ce que je fais, je pense que c'est grâce à l'expérience et puis au *feeling.* (Civiliste, ES5)

Le travail avec un *civiliste* représente une forme de bricolage qui s'est avéré efficace grâce au profil particulier de la personne engagée, mais limité dans sa durée. De fait, il a permis de pallier le manque de ressources institutionnelles en matière d'appui éducatif aux écoles accueillant les enfants des CHC.

Des ressources spécifiques pour accompagner les enfants de l'asile au moment de leur scolarisation n'ont été accordées qu'au compte-gouttes, notamment dans le cadre plus général du programme de *réinstallation de réfugiés particulièrement vulnérables*, communément appelé *Programme syrien*. Ce projet a été adopté par la Confédération en 2013 sous l'égide du Secrétariat d'État aux migrations (SEM)[41]. Un accompagnement *ad hoc* a été mis sur pied dans la plupart des domaines d'intégration, à savoir la santé, l'école, l'apprentissage du français, la vie pratique et l'accès à l'emploi. Bien qu'il ne concerne qu'une infime partie des migrants vulnérables, il fournit quelques pistes de réflexion en matière de soutien à la scolarisation.

9.4 L'accompagnement scolaire dans le cadre d'un programme expérimental d'intégration

Avec l'institutionnalisation de ce projet, l'accueil et l'intégration d'enfants ou de jeunes issus de contextes de guerre permettent au niveau législatif un traitement inédit de la situation des familles réfugiées. Ce projet pilote a été développé de manière relativement autonome selon les cantons, notamment en fonction des structures existantes et des pratiques des responsables cantonaux. Les familles, pour la plupart, avaient fui entre 2005 et 2010 le conflit armé en Irak pour se réfugier en Syrie. Comme il est dit dans le Communiqué du Conseil fédéral (2014), suite à l'éclatement du conflit en Syrie, elles ont été prises entre les feux des forces gouvernementales et des rebelles. Compte tenu des dangers auxquels ces personnes étaient exposées et de la protection

41 https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/themen/resettlement.html.

dont elles avaient besoin, le HCR leur a reconnu le statut de réfugiés et a demandé à la Suisse de bien vouloir les accueillir. La Suisse fait partie des 28 États impliqués dans le programme et a accueilli 500 réfugiés particulièrement vulnérables lors de l'édition 2015.

Genève a pris en charge à ce moment-là 70 personnes dont beaucoup d'enfants (SEM 2016). La Confédération soutient les formes d'encadrement et de suivi prévues, dont l'accompagnement scolaire, le Canton assurant la scolarisation. La mise en place de ces moyens nouveaux s'inscrit dans un projet d'ensemble finalisé par l'intégration progressive des familles dans la société suisse, non conditionnée ici à l'obtention d'un permis. La perspective intégratrice ressort également du fait que différents départements concernés sont appelés à collaborer.

La visée d'intégration sociale du projet fédéral de réinstallation a permis d'envisager la collaboration de plusieurs personnes référentes investies dans les différents volets du programme. Les responsables cantonaux et les intervenants qu'ils engagent se voient attribuer des fonctions à la fois spécifiées par les objectifs définis par la Confédération et redéfinies en fonction de la réalité du terrain. Le responsable pour Genève explique l'appellation de *coach* retenue pour sa fonction :

> Coach pour réfugiés je pense que c'est un nouveau métier. J'espère qu'il va durer, parce que nous sommes huit en Suisse à être coach pour réfugiés […]. On ne sait pas très bien comment nous appeler, on nous a appelés coach. Cela dit, ce n'est pas entièrement dû au hasard, dans la mesure où il s'agit d'établir une relation de proximité, personnalisée, avec des réfugiés, donc il y a bien cette notion de coaching individuel ou de relation individualisée […]. (Responsable du programme de réinstallation des réfugiés, Hospice général)

Dans les différents domaines, le rôle des intervenants n'est pas seulement d'informer (dire d'aller à tel rendez-vous), mais aussi d'*accompagner* les personnes à l'école, aux réunions de parents, à la banque, afin de faciliter les premiers pas dans une intégration prévue sur la durée. Cet objectif se reflète dans le fait que les efforts consentis supposent qu'il y ait en quelque sorte *retour sur investissement*, ce qui d'ailleurs est suggéré par les injonctions faites aux migrants en termes d'intégration[42].

---

42 Différents domaines d'encouragement ont été fixés au niveau de la Confédération, tels que celui d'*encourager et d'exiger* qui prévoit que dans les 3 à 6 mois suivant leur arrivée en Suisse, les jeunes et les adultes aient élaboré un plan d'intégration individuel (PII) avec *des objectifs, des mesures, des attentes et des sanctions possibles* (SEM 2016). Après deux ans, comme le stipule le domaine d'encouragement *Formation et*

Suivant les aléas des possibilités de logement, les enfants du programme ont été accueillis dans différentes écoles du canton. Dans de nombreux cas, ils côtoient les enfants des familles de requérants d'asile dans les mêmes classes de scolarisation à plein temps. On assiste donc à un regroupement de situations disparates du point de vue du statut entre réfugiés et requérants d'asile. Des avantages sont accordés aux premiers, inclus dans le programme, en termes d'aide à la scolarité et de collaboration avec les familles, qui ont pu bénéficier d'une *accompagnatrice scolaire.*

Cet accompagnement scolaire était au départ très flou, et la personne en charge a habité cette fonction en estimant les besoins et en s'y adaptant progressivement. Les rôles professionnels qu'elle met en avant sont le soutien à la relation famille-école, ainsi que l'information et l'aide aux élèves en difficulté (trouver des répétiteurs par exemple). L'accompagnatrice fait référence à son rôle d'interprète active lors des réunions de parents. Pour elle, il ne s'agit pas uniquement de traduire, mais également d'expliciter les concepts mobilisés par les enseignants qui sont parfois des « concepts étrangers pour les parents », tel que celui de *métier d'élève* très fréquemment utilisé par les enseignants. Son cahier des charges n'étant pas très règlementé, elle considère son autonomie comme un point fort, qui lui permet parfois d'agir sur des questions qui n'ont pas de lien avec l'éducation. L'accompagnatrice scolaire observe que son rôle demande des compétences en éducation, des connaissances en pédagogie, en psychologie sociale et de groupes.

Dans les faits, et grâce à la régularité du suivi, les parents ont pris l'habitude de se référer à cette intervenante sur les questions relatives à la scolarité de leur(s) enfant(s). La continuité du suivi est fondamentale. Son travail a été particulièrement apprécié par les enseignants des établissements dans lesquels elle a travaillé. Par exemple, une enseignante de classe de scolarisation relevant les « gros, gros, gros problèmes de communication avec ces familles » dit :

> Heureusement que j'ai X [l'accompagnatrice scolaire], elle m'a sauvé la vie pendant toute la première partie, parce que je l'appelais, elle réagissait, elle appelait, elle téléphonait aux parents, elle répondait aux enfants. Tout le temps elle fait du terrain, elle a fait un travail de terrain […]. Les entretiens, les traductions de circulaires, en fait ce lien école-famille, c'est X. (Enseignante de classe de scolarisation, ES3)

Avec le temps, le cahier des charges de l'accompagnatrice scolaire devait s'affiner au vu de l'évolution des besoins des élèves du programme au fur et à mesure de leur présence en Suisse :

---

travail, il est attendu qu'une grande part des réfugiés aptes à travailler appliquent les mesures convenues dans leur PII en vue de leur intégration sur le marché du travail.

> Oui parce qu'aussi … quand ils arrivent, on veut simplement faire le lien. Mais avec le temps, on commence à voir qu'il y a d'autres choses à faire. Ceux-ci, ils ont besoin de répétiteurs. Ceux-là, ils ont besoin de ci. Il faut faire des suivis avec l'OMP [Office médico-pédagogique]. Les choses prennent du temps … (Accompagnatrice scolaire, divers ES)

Dans notre échange avec cette intervenante, la question de sa précarité dans le cadre restreint d'un programme à durée limitée a été soulevée. Comme pour le civiliste, cette nouvelle fonction doit beaucoup à sa propre initiative, mais révèle l'importance des besoins à couvrir, signalant l'utilité de stabiliser ce type d'intervention sur un plus long terme et de l'étendre aux familles de requérants. Certes, cet accompagnement n'a pas été pensé au départ dans une logique de durabilité et s'est limité à couvrir uniquement les besoins des familles du *Programme syrien*. Mais, comme l'affirme le coordinateur du projet dans le canton de Genève, le volet accompagnement scolaire du *Programme syrien* est à envisager comme un espace d'expérimentation de *bonnes pratiques*. Il pourrait faire émerger de nouvelles fonctions ou métiers, requis pour l'accompagnement et la médiation dans le domaine de l'asile.

Cependant, à l'instar de ce qu'il est advenu avec l'éducateur migration et le civiliste, le poste de cette intervenante de terrain n'a pas été reconduit. Son importance pour les différents acteurs, ainsi que les collaborations qui se sont créées, n'ont pas suffi à faire perdurer cette fonction et à promouvoir une institutionnalisation.

9.5 L'engagement associatif, œcuménique et bénévole

Dans le cadre de notre enquête, nous avons pu documenter différentes *offres* et différentes modalités de collaboration ayant émergé à l'occasion de la scolarisation des enfants de l'asile. Le tableau qui en ressort montre un certain éparpillement des interventions au gré des opportunités et de l'implication des différents acteurs au sein ou en dehors des établissements scolaires. Certains appuis proviennent également du monde associatif, qui fournit des compétences à plusieurs niveaux, dans le cadre d'actions relevant souvent du volontariat.

Une association de soutien scolaire

Parmi les possibilités de soutien extrascolaire existant dans le canton figure une offre spécifique : une association proposant un tutorat scolaire à l'interface entre l'école et la famille dans certaines communes multiculturelles (avec

une composante sociale plutôt défavorisée) (Jaeggi et Schwob 2013). Là encore, les tuteurs sont définis comme *des tisseurs de liens et des passeurs culturels*, l'objectif étant clairement d'aller au-delà d'un soutien sous forme de répétitoire classique. À l'élaboration avec l'élève des stratégies nécessaires au travail scolaire, s'ajoute une initiation aux codes culturels et scolaires du pays d'accueil, tout en montrant la possibilité d'appartenir à deux cultures sans avoir à renier l'une d'elles.

Les tuteurs sont en relation avec les intervenants scolaires (enseignants, éducateurs REP, directions) et sociaux (centres de quartier, assistants sociaux). Ils sont semi-bénévoles, ne touchant qu'un défraiement pour leurs prestations. Un soutien du Département de l'instruction publique (DIP) leur a été accordé pour créer une antenne dans un des CHC proche d'une école incluse dans notre étude. Ce mandat a permis à l'association à créer un *contrat de tutorat* signé par toutes les parties (le tuteur, l'élève et ses répondants) afin de formaliser l'engagement dans la démarche. Les besoins sont signalés par les acteurs scolaires, directions principalement, éducateurs ou autres intervenants, et les tuteurs expliquent aux familles la notion de tutorat.

Leur cahier des charges est assez précis, mais la variété des profils et des motivations engendre une diversité de pratiques :

> […] ils font avec ce qu'ils ont […]. On en a qui sont d'emblée en interaction avec la famille, et qui vraiment font ça avec beaucoup de … beaucoup d'élan. Et puis d'autres qui se cantonnent dans le scolaire parce que c'est quelque chose qui est plus rassurant disons […]. (Direction d'une association de tutorat scolaire)

L'association tente de concilier la diversité d'interprétations du cahier des charges par des intervisions mensuelles et une formation continue obligatoire sur l'écoute non jugeante. Les tuteurs débutants bénéficient aussi sur demande de l'aide personnalisée d'un collègue plus expérimenté.

L'association regroupe des volontaires, dont certains ont une expérience de l'enseignement. Le manque de statut officiel rend parfois difficile la collaboration avec les enseignants, qui ne sont pas toujours au courant de l'existence ou de la spécificité de cette offre. L'association entretient des liens avec les directions, assure la cohésion de l'équipe pédagogique et participe à certains entretiens de famille. Les biographies scolaires chaotiques et l'importance des ruptures expérimentées par de nombreux mineurs compliquent le travail des tuteurs. Les ruptures scolaires suite aux déménagements sont aussi pointées, par exemple par une tutrice qui évoque une dégradation de l'investissement scolaire et des relations sociales d'une élève de 10 ans suite à un déménagement dans un nouveau CHC. D'autres difficultés sont d'ordre

logistique (manque de locaux) et communicationnel (difficulté d'accès à certains enseignants, manque de suivi).

Les tuteurs ont par ailleurs en commun avec certains enseignants de classe ordinaire une certaine réticence à aborder le parcours migratoire, qui peut pourtant avoir des incidences sur l'investissement scolaire :

> Pour moi ça résonne beaucoup parce que comme j'ai travaillé en tant que logopédiste, j'ai travaillé avec des enfants issus de la migration et avec leur famille. Et le parcours migratoire, c'est quelque chose qui a été très central finalement, qui prenait une grosse importance. Et qui, au moment où on pouvait l'aborder, (quand) les gens se mettaient à en parler, changeait un certain nombre de choses [...]. (Direction d'une association de tutorat scolaire)

Le rôle de soutien scolaire et de médiation que promeut l'association se développe dans des modalités d'accompagnement qui varient selon le profil des tuteurs, la culture d'établissement des écoles, leur ouverture à des intervenants externes, ainsi que la réceptivité des enseignants à ce genre d'approche[43].

Une permanence œcuménique face à un avenir incertain

Un service émanant des Églises genevoises auprès des requérants d'asile et des réfugiés tient ses quartiers dans un des grands CHC du Canton[44]. Il comporte une équipe de responsables composée de trois personnes à mi-temps et de la personne en charge, ainsi que d'une trentaine de bénévoles. Son approche est de mobiliser les ressources propres aux requérants et d'assurer les nombreuses médiations impliquant les juristes, les associations, les autorités de l'asile, les services de santé et l'école.

Le service assure des traductions de documents, accompagne les parents aux spectacles scolaires et a organisé des formations sur l'asile et les requérants dans un des établissements scolaires. Au CHC, des locaux pour les rencontres entre éducateurs et parents ont été mis à disposition. Les enfants peuvent bénéficier d'un appui scolaire, d'activités de bricolage, ainsi que d'une bibliothèque, grâce à l'apport de stagiaires. La personne responsable est très engagée envers les migrants précaires, insistant sur l'importance « d'être à leur côté ». Ces ressources comblent l'absence de prise en charge socio-éducative dans le CHS où le seul personnel engagé est constitué par des *intendants sociaux* ayant une fonction de gestion et par des agents de sécurité.

---

43 Nous n'avons ici que le point de vue des intervenants de l'association, le point de vue des enseignants de l'école serait à explorer.

44 Ce centre comptait plus de 100 enfants au moment de l'entretien, dont 60 % à *l'aide d'urgence.*

L'action bénévole

Les initiatives bénévoles portées par la vague de sympathie envers les migrants se sont concrétisées notamment dans l'appui éducatif et scolaire aux enfants des CHC fréquentant l'école primaire. Ces interventions dénotent le besoin de pallier le manque de moyens institutionnels pour aider les enfants scolarisés en dehors de l'école. Pour autant, la question de leur institutionnalisation ne va pas de soi, ainsi que le souligne la personne en charge des affaires migratoires au sein du DIP :

> […] d'un côté les associations font beaucoup, donc elles ont une certaine souplesse, il y en a plein qui sont bénévoles […]. Ils essayent maintenant de se structurer, ce qui est très bien. Maintenant c'est soit nous au niveau institutionnel, on reprend un peu les choses puis on commence à mettre des critères, à faire des conventions […]. Mais ça veut dire qu'on va amener une rigidité au système parce que ça veut dire qu'après on doit rendre compte. Donc moi je ne sais pas dans quelle mesure ce sera gagnant parce que parfois on veut faire mieux et puis on va peut-être casser aussi des énergies bénévoles. (Responsable des affaires migratoires, DIP)

Comme le reflètent ces propos, nous nous trouvons dans ce domaine devant la tension entre une formalisation, donc une standardisation, des pratiques qui se développent au plus près des besoins, et un volontariat dont la stabilité et la formation dépendent de la disponibilité des personnes.

Dans l'univers fluctuant de l'asile, cette problématique touche de fait non seulement les bénévoles, mais l'ensemble des interventions que nécessite ce public scolaire. La réflexion devrait porter sur l'*action* plutôt que sur les bénévoles en tant que catégorie, souvent d'ailleurs stéréotypée. De fait, comme nous avons pu le dégager des propos de divers interlocuteurs dans ce chapitre, le travail des professionnels comporte des *zones grises* échappant aux cahiers des charges standardisés et impliquant souvent un engagement où les praticiens donnent de leur personne. Ces actions comblent certes des manques, notamment dans les rapports avec des familles qui ne vivent pas dans les conditions comportant un domicile fixe et un statut social. Mais le flou des tâches à assurer reflète la réalité mouvante de la migration contemporaine, qui nécessite l'acceptation des va-et-vient, des tâches multiples, excédant les profils professionnels. L'observation doit porter sur ce que font concrètement les intervenants et donner lieu à une analyse des pratiques problématisant la complexité et l'imprécision des objectifs à atteindre.

Nous nous sommes entretenues avec une responsable de l'aide aux devoirs dans un CHC sous l'égide de la Croix-Rouge genevoise. Cette personne

a développé le service et a contribué à l'étendre à d'autres Centres d'hébergement du Canton. Elle a déployé une énergie considérable et une grande créativité pour restructurer ces moments, créer une cohésion de groupe et des modalités de travail avec les bénévoles (rapports personnalisés, discipline, priorité aux devoirs suivis d'activités ludiques instructives, etc.).

Cette responsable s'est confrontée à des bénévoles peu au fait des réalités scolaires et dépourvus de compétences pédagogiques, d'ailleurs souvent très jeunes ou en reconversion professionnelle. Comme d'autres intervenants dans ce domaine, elle relève la difficulté à tenir un rôle précis et l'importance de faire preuve d'une sensibilité interculturelle[45]. Cette implication intensive a porté des fruits en fournissant des pistes d'action et des méthodes développées sur le terrain. À partir d'un engagement personnel et de la marge de manœuvre qu'autorise le bénévolat, le service *d'aide aux devoirs* a été restructuré pour devenir un *soutien scolaire* dans le Centre, regroupant les devoirs, des apprentissages divers, l'exercice du français et le *vivre-ensemble*.

Il est à noter, cependant, que les acteurs professionnels ne font pas souvent référence aux interventions des associations. Les frontières de l'action éducative se sont certes fluidifiées, mais certains clivages entre le monde scolaire et l'action extrascolaire restent persistants.

***

La scolarisation des enfants migrants en situation précaire requiert des médiations et des collaborations entre différents acteurs, qui inaugurent des formes inédites d'accompagnement. Des dimensions éducatives ont été introduites par le biais de nouveaux intervenants du domaine psychosocial dans l'école publique. Ainsi, les métiers traditionnels d'assistant social ou d'éducateur sont convoqués dans leurs fonctions respectives, tout en s'ajustant aux besoins de ce public. Certains enseignants ont choisi d'assumer une importante polyvalence au croisement du Centre et de l'école. D'autres intervenants du monde associatif se consacrent à des tâches d'accompagnement scolaire.

Dans les différents domaines d'action, l'accompagnant met l'accent sur la dimension relationnelle et la visée « ‹ d'être avec › et ‹ d'aller vers › […] aller où ‹ il › va et ‹ en même temps › que lui, ce qui suppose de s'accorder à celui que l'on accompagne » (Paul 2012 : 14). Il s'agit d'une logique qui se fonde sur les ressources des personnes et vise une certaine émancipation. La relation est en effet centrale dans la façon dont nos répondants décrivent leur activité, avec, pour nombre d'entre eux, l'intégration de leur propre expérience de vie, de leur bagage culturel et linguistique.

45 Elle raconte, par exemple, qu'en présentant différentes images d'animaux, la plupart des enfants sont partis en courant lorsqu'elle a montré celle d'un cochon !

Ces nouvelles modalités de relation à autrui brouillent souvent les anciennes pratiques, les territoires professionnels de chacun. Elles tendent à constituer l'accompagnement en un espace d'oppositions et de contradictions, d'ambiguïtés et d'ambivalences, qui mettent sous tension les professionnels qui l'exercent. Ainsi se posent la question des décalages des normes professionnelles entre éducateurs, travailleurs sociaux et enseignants, en ce qui concerne par exemple l'actorialité, le fait de donner volontiers de l'aide, tout en en appelant à l'effort à fournir de son côté par le bénéficiaire.

Les rapports, voire parfois les intrications, entre le monde scolaire et le monde éducatif révèlent par ailleurs des négociations autour de certaines valeurs conçues différemment en fonction de la culture et de l'identité professionnelles, comme l'autonomie, ou encore de ce qui relève de l'éducatif, au-delà de terminologies qui tendent à les fixer dans leurs frontières. « Si l'accompagnement est ainsi sous tension, c'est parce qu'il renvoie ‹ chacun › à un regard critique sur ce qu'il fait ‹ au juste › quand il accompagne alors que cela ne peut résulter que d'une construction ‹ collective › partant des besoins et potentialités des personnes » (Paul 2012 : 14). Il est dès lors difficile d'établir strictement ce qui est du ressort de chaque intervenant et de chaque institution (*études surveillées,* c'est fait par un enseignant, *aide aux devoirs,* c'est fait par un éducateur …). L'acquisition de nouvelles compétences de part et d'autre, praticiens et personnes concernées, sur un terrain qui échappe à des codifications strictes, signale l'avènement de manières innovantes de composer avec l'incertitude et de promouvoir auprès de ce public instable, des formes de reconnaissance vers lesquelles nous nous tournons dans le chapitre suivant.

Chapitre 10

L'école inclusive au défi de la scolarisation des enfants de l'asile

La conjoncture migratoire caractérisant l'Europe dès la fin des années 2010 coïncide avec la mise en œuvre, dans le domaine éducatif, de politiques publiques ayant l'ambition d'encourager une plus grande accessibilité des institutions scolaires (Ainscow 2005). Cela s'illustre, selon Zay (2012), ainsi que Ebersold et Armagnague (2017), par le développement d'une rhétorique sur l'inclusion scolaire en faveur de populations vulnérables du fait d'une origine étrangère, d'une position sociale défavorisée ou d'une déficience bio-fonctionnelle. Tendanciellement, tous les enfants devraient pouvoir intégrer les classes correspondant à leur âge, moyennant les aménagements adéquats pour les élèves à *besoins éducatifs particuliers*.

L'alternative entre l'inclusion des élèves issus de l'asile en classe régulière (assortie d'un mi-temps en classe d'accueil) et leur scolarisation en structures séparées (classes de scolarisation ou classes d'accueil à plein temps) pose un défi aux objectifs d'une école inclusive[46]. Largement défendue aujourd'hui dans le monde éducatif, l'inclusion représente la politique éducative promue par l'autorité scolaire dans le contexte de notre étude.

Cependant, dans le cadre de l'asile, la politique éducative d'inclusion scolaire se heurte à la politique d'asile d'exclusion sociale. Nous nous trouvons ici face à des familles privées de droits et de prérogatives et dont l'intégration sociale est suspendue ou déniée. Les aménagements nécessaires à la scolarisation de ces enfants s'achoppent à une orientation d'ensemble vis-à-vis des requérants, cherchant à éviter tout encouragement à venir et à s'installer dans le pays. L'ouverture de structures séparées destinées aux enfants de l'asile reflète le manque de moyens alloués à leur scolarisation en classe régulière, laquelle serait conforme à la politique d'inclusion scolaire prônée par l'autorité scolaire genevoise.

---

46 À Genève, l'objectif de l'égalité des chances est aujourd'hui promu par la politique de l'école inclusive (intégrant notamment les enfants en situation de handicap) qui fait suite, sans pour autant la supprimer, à la politique d'éducation prioritaire ciblant des territoires défavorisés.

Dans ce chapitre final, nous proposons une réflexion sur les implications que peuvent avoir les nouvelles formes de migration contemporaines sur un modèle d'école fondé sur la visée d'intégration sociale des enfants de travailleurs immigrés. Le blocage des perspectives d'intégration sociale qui accompagne la précarisation actuelle du statut des migrants ou des personnes déplacées demande à être problématisé en lien avec le droit à l'éducation. Sans une telle réflexion et sans un certain renouvellement des pratiques pédagogiques, l'obligation de scolarité risque de donner lieu, pour ces enfants déracinés, à une instruction de moindre qualité, à des bricolages socio-éducatifs et autres solutions transitoires pouvant déboucher sur une véritable ségrégation.

À partir des situations étudiées dans cet ouvrage et d'autres exemples de scolarisations *ad hoc* de mineurs requérants, on observe que les enfants concernés sont orientés plutôt vers des classes séparées et sans caractère pérenne. Ces *solutions* apparaissent s'ajuster à la présence temporaire d'une catégorie d'élèves dont l'intégration sociale est hypothétique mais questionnent l'ambition d'une école inclusive. Nous présentons divers avis de professionnels au sujet de la scolarisation séparée de ces élèves, qui font souvent écho aux opinions exprimées par les parents. Nous rapportons aussi des expériences de scolarisation d'enfants de l'asile incluant leur passage en classe de scolarisation, mais selon des modalités visant à s'ajuster au mieux aux besoins concrets de ces élèves.

Nous concluons ce chapitre en affirmant que les limites pratiques et conceptuelles dans la mise en œuvre du droit à l'éducation en contexte de migration précaire interrogent la perspective d'intégration en vigueur dans l'école d'aujourd'hui et appellent une réflexion sur une pédagogie de la reconnaissance[47].

10.1 *Nouvelles mobilités* et migration forcée : le déni d'intégration et ses implications pour l'école

Il existe une représentation persistante, notamment parmi le personnel scolaire, d'une population migrante qu'il faudrait *intégrer,* comme au temps de l'établissement des familles de travailleurs migrants. Or la notion même d'intégration doit être discutée dans le cas des formes actuelles de migration et de

47 La théorie de la reconnaissance est formulée par le philosophe allemand Axel Honneth, publiée en allemand en 1992 et en français en 2002. Elle considère notamment que la construction de l'individu dans la société moderne dépend de ses relations interpersonnelles, de ses droits formels et de l'estime sociale ou considération dont il bénéficie. Pour une approche du racisme et de la xénophobie en termes de relations de reconnaissance, voir Sanchez-Mazas (2004) et Licata *et al.* (2011).

traitement des demandes d'asile (voir chapitre 1). L'impératif d'intégration se voit fragilisé par le nombre croissant de situations instables et incertaines parmi la population migrante actuelle, ainsi que par l'importance des transitions, des séjours dans différents pays, des allers et retours et autres mouvements inhérents aux formes contemporaines de mobilité internationale. Les résultats de notre recherche contribuent à dresser un tableau de cette réalité qui ne correspond plus guère au déplacement des personnes d'un pays d'origine à un pays d'établissement, comme il se présentait au temps de la migration de travail et du regroupement familial, où la notion d'intégration prenait tout son sens. La perspective de l'intégration en tant que politique éducative et orientation pédagogique suppose le long terme.

Dans différents domaines des sciences sociales, ainsi que dans les politiques publiques, on a assisté ces dernières années à un tournant vers la prise en compte des trajectoires individuelles et des parcours de vie, qui tend à remplacer une approche du social en termes de catégories socioprofessionnelles. Ces perspectives s'inscrivent dans le paradigme émergent des *nouvelles mobilités* (Sheller et Urry 2006 ; Farmer 2016). Celui-ci interroge la signification de l'intégration alors que l'expérience humaine est marquée par des trajectoires discontinues et incertaines (Levy *et al.* 2005) et qu'un ensemble de couches de la société est placé en situation de vulnérabilité (Misztal 2011). Le développement de migrations temporaires et circulaires contemporaines a amené des organismes internationaux à parler d'un *nouveau paradigme dans la gestion migratoire* (Pellerin 2011), dans lequel le terme de mobilité tend à se substituer à celui de migration (Papademetriou *et al.* 2009).

L'expression *nouvelles mobilités* renvoie toutefois à une catégorie englobante qui tend à brouiller des différences criantes existant entre populations dites *mobiles,* en particulier le fossé entre déplacement volontaire et déplacement forcé. Elle a l'avantage d'attirer l'attention sur une intensification des mouvements de populations inhérente aux transformations sociétales du monde dit *globalisé*. Toutefois, en général, les personnes dites *en mobilité* sont au bénéfice de la citoyenneté d'un État d'origine qui les protège ou d'un statut légal dans un État tiers, y compris les réfugiés statutaires. L'asile assume alors une fonction de protection de substitution (Julien-Laferrière 2007 : 566).
Or, les requérants d'asile et les personnes admises provisoirement se retrouvent (pour une durée plus ou moins longue, mais parfois sur plusieurs années), dans une situation de non-droit, où leur présence est tolérée pour des motifs humanitaires. Le point crucial ici, qui questionne la notion de *nouvelles mobilités*, est le fait que ces personnes sont privées d'un État dans lequel elles peuvent retourner et d'un statut dans le ou les pays où les mène leur exil. Comme l'analyse Hannah Arendt, les sans-droits ont perdu leur patrie, mais ils ont « aussi l'impossibilité d'en trouver une autre » ; ils ont perdu un statut

légal dans leur pays mais « aussi dans tous les autres » (Arendt 2021 [1949]). Une telle situation constitue un déni d'intégration de part et d'autre, pays de provenance et d'arrivée. Elle est source d'une vulnérabilité éducative qui, à partir du contexte de départ, se prolonge tout au long du parcours d'exil, et perdure dans le pays dit d'accueil, où elle se traduit en vulnérabilité éducative *sur place*[48].

10.2 Une scolarisation tributaire du statut précaire

La question des frontières entre inclusion scolaire ou scolarisation séparée se pose avec acuité dans le cadre de l'obligation de scolarité pour les enfants se trouvant en situation de demande d'asile. La limite temporelle, mais néanmoins variable et incertaine des situations de procédure d'asile, a suscité des réponses diverses dans l'application de l'obligation de scolarité pour les enfants de requérants d'asile. Les situations étudiées ici relèvent d'une option plutôt séparative au sein des établissements scolaires publics. Mais la logique séparative s'est parfois concrétisée par des formes de scolarisation des mineurs requérants en dehors du cadre de l'enseignement officiel.

Un cas a été épinglé en 2016 dans un canton alémanique. En raison de leurs lacunes scolaires, deux enfants de demandeurs d'asile de 15 ans n'ont pas été admis dans l'enseignement régulier par les écoles de la ville de Zoug[49]. Les parents ont fait recours contre cette décision et exigé la scolarisation de leurs enfants au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire ordinaire, accompagnée de mesures éducatives et de soutien spécifiques. Après le rejet de leur demande par les autorités cantonales, le 2 octobre 2018, ils ont fait recours auprès du Tribunal fédéral (TAF). Selon les recourants, l'article 19 de la Constitution fédérale (Cst.), qui garantit le droit constitutionnel à un enseignement de base adéquat, a été violé par l'inscription des jeunes à un enseignement ne portant que sur *l'intégration des connaissances de base de l'année précédente*. Le Tribunal fédéral a admis le recours et a conclu que les enfants étrangers non scolarisés auparavant et connaissant mal la langue nationale ne

48 L'expression est employée ici par analogie avec celle de « délocalisation sur place » proposée par Emmanuel Terray (1999) dans le domaine de l'emploi, où le recours au travail des étrangers en situation irrégulière permet de reconstituer dans nos propres villes, dans nos propres pays, les conditions qui sont celles de la main-d'œuvre dans les pays du Tiers-Monde.

49 L'article *L'école ordinaire au centre de l'intégration des enfants étrangers* a été publié sur le site Humanrights.ch le 11 novembre 2019. https://asile.ch/2019/11/13/humanrights-ch-lecole-ordinaire-au-centre-de-lintegration-des-enfants-etrangers/ (consulté le 11.10.2020).

peuvent pas être scolarisés dans des classes séparées ou intégrés uniquement dans des matières déterminées, sur une longue durée.

Un autre exemple concerne des enfants de requérants se trouvant en situation de procédure d'asile accélérée dans le Centre fédéral de Perreux, à Boudry (Canton de Neuchâtel)[50]. Celui-ci hébergeait, en automne 2018, 111 personnes, dont 18 enfants et 7 mineurs non accompagnés. Les jeunes de moins de 15 ans recevaient une instruction directement sur place, dans une salle polyvalente. Cet enseignement était de 8 périodes par semaine pour les enfants de 4 à 8 ans contre 16 à 27 dans l'enseignement régulier, et de 12 périodes pour les jeunes âgés de 9 à 15 ans, contre 27 à 30 dans l'enseignement régulier. Le cas a été soulevé par l'association neuchâteloise *Droit de Rester,* qui a considéré cette pratique comme discriminatoire. Elle a en outre déploré que cet enseignement soit dispensé dans un centre fermé, dans des conditions qui ne sont absolument pas propices à l'apprentissage (clôtures, fouilles corporelles, violences quotidiennes…).

L'association a demandé que ces enfants fréquentent le centre scolaire voisin de Cescole en avançant le cas de Zurich qui projetait alors d'intégrer à l'école publique les enfants du Centre fédéral de Duttweiler sur décision du Conseil municipal. Selon le porte-parole de *Droit de Rester*, Edy Zihlmann, « l'immersion, même pour une courte période, est la chance d'offrir un peu de normalité à ces enfants et un environnement favorable à l'épanouissement ». La Conseillère d'État en charge de l'éducation à Neuchâtel a opposé l'argument de la durée limitée de séjour de ces familles dans le centre – en moyenne 40 jours, mais pouvant en atteindre 140 – et l'avantage d'une scolarisation dans le Centre pour le suivi des élèves et les échanges entre parents et enseignants. Selon l'association *Droit de Rester*, par analogie avec le cas des enfants en situation de handicap, une scolarisation de qualité inférieure ou ségréguée pour les enfants étrangers viole le droit international, les lois nationales et l'interdiction de la discrimination prévue dans la Constitution suisse (art. 8 Cst.) :

> […] l'exclusion des classes ordinaires avec des enfants du même âge et l'éventail très réduit des matières proposées dans les programmes spécifiques aux enfants migrants les privent de la possibilité de combler rapidement leurs lacunes scolaires et de s'intégrer plus facilement dans

50 Scolarisation des enfants réfugiés au Centre fédéral de Perreux, Mohamed Musadak, Le Courrier, 1er février 2019, article reproduit dans Asile.ch – Plateforme d'information sur l'asile. Actualités et documentation sur les réfugiés en Suisse et dans le monde, le 7 février 2019. https://asile.ch/2019/02/07/droit-de-rester-neuchatel-scolarisation-des-enfants-refugies-au-centre-federal-de-perreux/ (consulté le 11.10.2020).

> la société locale. Elle jette en outre les bases de la discrimination et de la peur de l'étranger[51].

Ces exemples montrent à quel point l'application du droit à l'éducation dépend des aléas statutaires des migrants et de la pression administrative qui pousse à des formes de scolarisation séparatives et même tout bonnement ségréguées.

De fait, la contrainte fondamentale qui pèse sur le droit à l'éducation des enfants exilés sans statut ou au statut précaire est l'absence de perspectives d'intégration sociale. Ce manque n'est pas relevé par *Droit de Rester* qui évoque sans distinction les *enfants migrants* et leurs possibilités de *s'intégrer dans la société locale*. Il vient pourtant hypothéquer une intégration scolaire qui requiert des moyens et des efforts pour se réaliser selon un modèle inclusif. Malgré la visée d'intégration à long terme de familles réfugiées dans le cadre du *Programme syrien* (voir chapitre 9), la scolarisation de leurs enfants a néanmoins suivi la tendance cantonale de les scolariser dans des classes séparées. Il est vrai que, selon les critères mêmes de sélection des familles du *Programme syrien*, les élèves en question combinent plusieurs facteurs de risque tels que l'état de santé, les traumatismes, le vécu en situation d'extrême insécurité, la famille nombreuse, outre l'allophonie, l'exil, la déscolarisation, la pauvreté… Ils sont donc reconnus comme appartenant à une catégorie spécifique à la marge de la population scolaire et sont assimilés davantage à la population requérante en statut précaire qu'à la population dans laquelle on leur demande de s'intégrer.

Nous touchons ici le profond dilemme entourant la scolarisation à part des enfants de l'asile : la classe de scolarisation a-t-elle un sens en fonction des fluctuations de ce public scolaire, de son caractère volatil ? Ou a-t-elle un sens pour répondre au mieux aux besoins pédagogiques essentiels d'enfants en grand retard scolaire (comme pour les enfants du programme syrien, malgré la perspective de s'intégrer) ? Les discussions et les avis semblent osciller entre ces deux finalités. Il règne une importante confusion dans les justifications données à la mise sur pied de structures spéciales pour les enfants de l'asile. Il n'en reste pas moins que les réponses apportées à ces deux problématiques ne passent pas par une ouverture aux enfants de l'asile de la classe inclusive et l'allocation de ressources qui cibleraient leurs *besoins éducatifs particuliers*. La question des frontières entre inclusion et séparation se pose inévitablement dans le cadre de la promotion d'une école inclusive. Dans le contexte que nous avons pu examiner, où l'ouverture de classes de scolarisation à 100 % opère à partir du paradigme de la séparation, les avis des professionnels de l'éducation, acteurs ou témoins des expériences menées dans ce domaine, sont intéressants à considérer.

---

51 Plateforme d'information sur l'asile, article cité.

10.3 *Séparés mais égaux*[52] *?* Qu'en pensent les professionnels ?

Les classes d'accueil à plein temps s'adressant aux enfants de requérants n'offrent pas aux élèves issus de l'asile l'alternance entre classe d'âge francophone et classe axée sur l'apprentissage du français. Dans nos entretiens, les critiques formulées à l'encontre de cette structure *ad hoc* portent en particulier sur les problèmes d'intégration sociale de ces élèves dans l'établissement. En effet, cette classe à part rend les enfants qui la fréquentent particulièrement visibles et comporte des risques de stigmatisation et de mise à l'écart de ce groupe d'élèves. Certains doutent de sa pertinence :

> En fait c'est une vraie question les classes de scolarisation à 100 %, est-ce que c'est une bonne chose, est-ce que c'est une réponse juste ? (Enseignante de classe de scolarisation, ES3)

D'autres répondants reconnaissent que leur ouverture part d'une « bonne intention », tout en se demandant s'il ne s'agit pas d'une « erreur stratégique », selon les termes d'un assistant social d'un CHC. Celui-ci explique que si ces enfants avaient été immergés dans des classes totalement francophones, ils maîtriseraient beaucoup mieux le français aujourd'hui. Ses propos rejoignent ceux de plusieurs parents qui, comme nous l'avons vu, regrettent, voire contestent, le regroupement d'enfants parlant la même langue (voir chapitre 6). La critique porte aussi sur une dimension collective. Ainsi, les intervenants de l'une des écoles étudiées déplorent le fait que la quasi-totalité des enfants du *Foyer* qui parlent la même langue se retrouve dans la même classe de scolarisation. La référence au *ghetto* est mobilisée pour montrer l'effet qui se fait ressentir :

> Moi je constate juste … et là je n'ai surtout pas envie d'être perçu comme jugeant … mais je perçois juste qu'il n'y a pas eu peut-être des effets bénéfiques dans le fait d'avoir rassemblé les enfants allophones, d'ailleurs exclusivement au début arabophones, dans un seul et même groupe isolé spécialement des autres groupes, des autres classes, avec un interlocuteur, une maîtresse francophone qui finalement était la seule francophone de la classe en face d'une écrasante majorité arabophone, qui ont fini par construire leur propre société linguistique, qui ont décidé de l'inclure et de l'exclure au gré de leurs humeurs. Et en fait on a obtenu un certain cloisonnement de cette petite population d'enfants et pour moi, on a recréé une forme

52 L'expression *séparés mais égaux* renvoie à une doctrine juridique du droit constitutionnel américain qui a justifié et permis la ségrégation raciale.

> de ghetto à l'intérieur de l'école. Aujourd'hui on en paye encore les frais parce que c'est des enfants qui ensemble décident de faire la révolution et de casser la gueule à d'autres enfants, qui forment une bande carrément, ils se font désigner comme les Arabes de la classe des Arabes. (Assistant social, CHC3)

On voit d'après ces propos que les enfants en classe séparée peuvent eux-mêmes développer des attitudes qui seront ensuite propices à leur stigmatisation. La séparation qui s'opère au niveau des classes de scolarisation semble se prolonger au niveau de l'espace du préau, ainsi que dans le cadre des cuisines scolaires. Les enfants des Centres d'hébergement collectifs seraient *entre eux* et ne se mélangeraient pas aux autres enfants :

> Mais je dirais qu'ils sont quand même entre eux même dans les préaux. Et je ne dirais pas qu'ils souffrent, mais qu'ils rencontrent une difficulté d'intégration avec les autres élèves … Les élèves du *Programme syrien* sont bien sûr très, très amis avec les élèves qui sont dans le *Foyer* avec eux, qui ne sont pas du programme, ils sont juste dans le *Foyer,* mais ils sont tous très proches. Par contre, malheureusement jusqu'à présent, ils se mélangent très peu, ou ils sont moins bien intégrés dans les préaux. Parce qu'ils sont tout le temps entre eux et puis ils parlent entre eux, ils jouent entre eux et puis je crois qu'il y a entre eux des liens très forts, qu'ils sont devenus très proches et dès qu'il y a un départ, ils pleurent tous. (Enseignante de classe de scolarisation, ES2)

L'une de nos répondantes rend compte d'attitudes peu bienveillantes de la part des enfants francophones vis-à-vis des enfants issus de l'asile. Elle raconte des épisodes qu'elle a observés dans ce sens :

> Les enfants lui disaient qu'ils étaient traités de sales Arabes, les petits Syriens répondaient « sale chien » ou « sale cochon » (ou disaient) « ils n'ont pas voulu que je joue au foot » … ce genre de choses. Je ne me souviens pas de toutes les bagarres. Ils ont sûrement eu une frustration, déjà traumatisés par la guerre. (Enseignante chargée du soutien pédagogique, ES3)

L'assistante sociale d'un des centres d'hébergement collectif rapporte des expériences énoncées par des enfants de la classe de scolarisation. Certains enfants de classe ordinaire n'auraient pas voulu jouer avec eux lors des leçons de gymnastique qui regroupent les enfants des deux classes et leur auraient dit : « Moi je veux pas jouer avec toi parce que t'es étranger ». Elle relève que cela a lieu également dans le préau et explique que les familles se sentent stigmatisées, vulnérables. Parallèlement, elle rend compte du fait qu'il y a également du

racisme ou de l'exclusion entre les enfants du centre d'hébergement : « [...] les enfants entre eux, au niveau relationnel il y a des gros problèmes et même des fois il y a une forme de racisme entre eux, entre un enfant ou un autre ». (Assistante sociale, CHC2)

Différents acteurs dénoncent les conflits entre enfants du CHC, principalement entre ceux qui sont en classe d'accueil à 100 %. Selon cette enseignante, les élèves de classe d'accueil à 50 % se mélangent mieux : « Alors certains, oui, ceux qui ont leur classe d'accueil, mais autrement les autres [classe de scolarisation] pas tellement, ils restent entre eux. Il y a beaucoup, beaucoup de conflits, entre eux ». (Enseignante de classe d'accueil, ES2)

Par ailleurs, un directeur met en exergue la xénophobie qui existe à l'école et dans le préau, qu'il attribue en partie aux parents des élèves réguliers (population rurale).

> Je suis assez partagé entre ceux qui disent « les autres élèves », à savoir les retours sur certains relents un peu xénophobes quand même. On a quand même entendu deux-trois fois « les Arabes ». Est-ce que c'est une parole enfantine ou est-ce que c'est poussé par les parents ? J'ai quand même entendu des parents ... (Direction d'établissement, ES2)

S'il reconnaît l'effet stigmatisant d'une scolarisation séparée, notre interlocuteur souligne néanmoins l'extrême difficulté d'intégrer en classe régulière des enfants ayant eu un parcours scolaire limité ou absent :

> Justement pour cette population-là, la classe de scolarisation c'est ce qu'il nous faut. Parce que envoyer au casse-pipe un 6P alors qu'il ne sait pas lire, j'entends, ou qu'ils savent pas compter, c'est la honte quoi. Après les faire doubler trois fois pour qu'ils atteignent leur niveau 3P où ils commencent la lecture, c'est juste pas possible. La classe de scolarisation, elle a son sens ! (Direction d'établissement, ES2)

Partagé entre la nécessité d'une prise en charge spécifique des enfants non scolarisés et l'effet *ghetto* qu'elle peut produire, il souhaiterait à l'avenir faire deux groupes de classe d'accueil et établir des ponts, moduler en fonction de l'avancée des élèves, avec des changements en continu.

C'est précisément la création de systèmes plus souples qui nous a été présentée par des professionnels d'autres établissements. Dans l'une des écoles, ceux-ci ont repensé le dispositif, non pas de la classe de scolarisation, mais du plein-temps qui lui est associé :

> Moi je pense qu'il faudrait qu'on creuse cette question ... pour les grands ... Et je pense que ce dispositif de classe de scolarisation qu'on a, c'est le moindre mal. Je suis toujours très partagé sur la question

> d’inclusion et d’exclusion. Du système séparatif au système inclusif. Je me dis que, par force, l’année passée on a dû couper en deux un système qui se voulait totalement séparatif, en un système un peu inclusif, et je me demande si les bons résultats qu’on a maintenant, ce n’est pas un petit peu dû à ça. (Direction d’établissement, ES3)

En effet, face au problème que représente le regroupement d’élèves avec un grand écart d’âge et de degré, la prise en charge a été différenciée et deux structures à mi-temps ont remplacé l’ancienne classe de scolarisation. L’enseignante titulaire des deux classes se dit « très satisfaite de cette organisation » :

> Moi j’ai deux classes d’accueil en fait. À 100 %, j’ai deux classes d’accueil. J’ai une classe d’accueil, 4-5-6P, et une autre, 7 et 8. Donc les 4-5-6P ne sont pas lecteurs. Je mets l’accent sur l’apprentissage de la lecture, du vocabulaire, l’expression orale, etc. Tandis qu’avec la classe des 7 et 8P, on travaille de tout […]. Et ce qui est vraiment bien, c’est qu’on a suffisamment d’élèves pour créer deux groupes et moi je crois vraiment beaucoup à la, comment dirais-je ? … À une classe d’accueil avec le moins d’hétérogénéité possible dans les degrés. C’est-à-dire, mettre un 3P avec un 8P dans une classe d’accueil c’est un sacré challenge, selon aussi leur parcours scolaire (Enseignante de classe d’accueil, ES3)

Dès lors, l’intégration d’un certain nombre de ces élèves en classe régulière a eu un impact très positif, d’après le directeur, une fois que le dispositif a été modifié pour réduire la prise en charge en classe de scolarisation de 100 % à 50 %. Il serait par ailleurs très utile, selon lui, que tous les établissements qui accueillent un tel public puissent avoir une personne arabophone qui vienne dans les classes aider ces élèves par des traductions et pour *dénouer des situations d’urgence*. Il suggère, si on avait les moyens, d’attribuer un pourcentage de temps important en début d’année à une personne arabophone, puis de diminuer ce pourcentage lorsque les besoins de l’accueil seraient moins importants. L’inclusion serait ainsi promue tout en aidant élèves et enseignants.

D’autres interlocuteurs soulignent les bénéfices potentiels de l’inclusion, même partielle, en classe ordinaire. Au-delà de la familiarisation plus rapide avec la langue, ils concernent l’acculturation, l’apprentissage des modes de faire, l’immersion dans l’univers scolaire à partir de l’observation. C’est un des arguments à l’appui de l’adoption du système d’accueil à mi-temps. Comme l’affirme Miguel-Addisu (2014), l’immersion à mi-temps dans un contexte francophone via la classe ordinaire permet d’observer et d’imiter ses camarades, tout en développant la curiosité intellectuelle des élèves allophones ; la classe d’accueil, quant à elle, met l’accent sur l’enseignement de la

langue de scolarisation et permet de développer des stratégies d'apprentissage facilitant la transition par la suite en classe régulière.

Une perspective inclusive peut en effet convenir à des apprentissages par les pairs, car c'est à leur contact que se développent et se transmettent les normes de comportement. L'enfant imite les comportements des camarades de classe, selon ce qui a été nommé *apprentissage vicariant* (Bandura 1995). C'est ce qu'exprime notre répondant, pour qui un cadre posé par un enseignant d'une classe ordinaire et l'observation de ses camarades offre à l'enfant nouvellement arrivé un contexte d'apprentissage qui se suffit à lui-même :

> Imaginons que le cadre suffise, que la classe, que l'ambiance, que la thématique, que le comportement des autres élèves, soient déjà des éléments formateurs, je pense que ça aurait été plus efficace. (Assistant social, CHC3)

Ces propos semblent particulièrement pertinents si l'on songe au type d'autorité, familiale et scolaire, qu'ont pu connaître nombre de ces enfants. D'une part, il peut être difficile pour certains d'adhérer au climat égalitariste en vigueur et de se conduire d'une manière qui apparaît défier l'autorité traditionnelle du maître (Bash 2014). D'autre part, peut-être dans un deuxième temps, la familiarisation avec les modes de faire peut amener à un exercice de cette liberté nouvelle, mais sans disposer des codes qui l'accompagnent. Il y a en effet un long processus d'intériorisation de règles de conduite au cours de l'éducation et de la socialisation qui, dans une société libérale comme la nôtre, finit par fournir à de nombreux enfants des outils d'autorégulation et l'aptitude à répondre de manière adéquate à des demandes implicites (Beauvois 1994).

10.4 Un exemple de gestion en souplesse de la classe de scolarisation

Dans notre démarche, nous sommes parties du fait accompli qu'était la mise sur pied d'une classe de scolarisation destinée *aux élèves du Foyer*, pour prévenir un effet de relégation de tout un groupe, au détriment des compétences et potentialités de chacun des enfants. La réalisation des évaluations en langue d'origine avait cette finalité. Nous avons pu renforcer l'apport du dispositif en l'arrimant à une démarche de recherche fournissant des éclairages sur les parcours, les besoins et les ressources de ces enfants et de leurs familles.

Toutefois, la complexité de la mise en œuvre d'un projet inclusif de scolarisation tient au cumul de facteurs ayant contribué à mettre ces enfants en situation de grande vulnérabilité éducative. La prise en charge des enfants illettrés et déscolarisés en classe ordinaire est donc très exigeante et requiert un

accompagnement conséquent. À partir de ces considérations et d'un souci pour l'insertion des ces élèves dans l'école, une des équipes rencontrées a mis en œuvre des modalités de suivi éducatif personnalisé et à visée intégrative dans l'un des établissements inclus dans l'étude.

Il s'agit d'un établissement situé dans une commune rurale socio-économiquement favorisée et ayant une expérience de longue date en matière de scolarisation d'enfants de requérants. Il reçoit les enfants issus d'un des premiers centres de requérants du canton, assurant le premier accueil. L'incertitude liée à la brièveté des séjours dans ce *Foyer*, associée à une arrivée conséquente d'élèves roms et de familles fuyant la guerre, a conduit à la demande de moyens supplémentaires qui a abouti à ajouter une classe de scolarisation à plein temps au système d'accueil à mi-temps. L'intérêt de cet exemple réside dans l'usage qui est fait de ces deux structures pour le suivi scolaire des élèves du Centre de requérants.

Nous nous sommes longuement entretenues avec l'équipe formée par la directrice de l'établissement et les deux enseignantes titulaires des classes d'accueil, trio qui se rencontre très régulièrement. Lors de cet entretien, nos interlocutrices ont clairement défendu l'option d'une scolarisation en classe d'accueil à 100 % de tous les enfants du *Foyer*.

L'argument clé avancé par cette équipe pour défendre une prise en charge de départ à 100 % dans une classe de scolarisation renvoie à l'un des aspects problématiques de la scolarisation des enfants de l'asile évoqué ci-dessus, celui de l'insertion d'élèves peu ou non scolarisés auparavant dans leur classe d'âge régulière :

> Mais qu'est-ce que ça veut dire, pour un enfant qui n'a jamais été scolarisé ou très peu ? […] C'est comme si on prenait un enfant de 4 ans et on lui faisait faire le programme de la 8P, ce n'est juste pas possible […]. Je pense que là il faut se battre pour maintenir ces classes d'accueil à 100 %, voire les développer, parce que je pense que c'est quand même une des solutions pour que ces enfants qui arrivent dans de grands degrés puissent rattraper quand même quelque chose. (Enseignante de classe d'accueil à 100 %, ES5)

Le passage, même bref, en structure à 100 % permet de faire un petit bilan, de savoir où en sont les élèves. Ensuite, ils sont dirigés en concertation dans les classes à 50 %, l'une consacrée aux plus grands et dont l'objectif est de les préparer à l'entrée dans le secondaire, l'autre pour les plus petits où il est possible de prendre davantage de temps pour des activités moins scolaires. Parallèlement, et progressivement, les élèves de classe d'accueil à mi-temps fréquentent la classe ordinaire l'autre mi-temps.

Le système qui s'est progressivement mis en place dans l'accueil et le suivi dans cet établissement montre que l'objectif de se tenir au plus près des besoins et des progrès des élèves semble en grande partie réalisé. Les deux titulaires des classes d'accueil se coordonnent en effet pour gérer les enfants du CHC scolarisés au départ en classe d'accueil à plein temps. Elles adoptent un fonctionnement souple, qui fait passer les élèves d'une classe à l'autre dans le courant de la semaine ou même de la journée, selon les besoins identifiés chez l'élève, sa progression et les matières traitées :

> […] on peut faire une intégration très progressive. C'est-à-dire qu'ils sont à 100 % dans la classe d'accueil, mais on commence à les mettre avec les 50 % une ou deux périodes. Et puis on demande à l'enseignante si elle est d'accord de les prendre un après-midi, (par exemple) quand ils ont la gym. […] Ce n'est pas : tu passes de 100 à 50, là. Et puis maintenant on a des enfants où on sent qu'ils sont prêts … ils sont à 75 en classe ordinaire, mais on les garde un 25 avec nous. Donc on peut complètement jongler, et les enseignants sont vraiment prêts à ça. Ils sont contents en fait, parce qu'ils savent que quand on les envoie, ce n'est pas que, voilà, on n'a pas le choix parce qu'on explose dans nos classes, c'est qu'on est deux, donc on peut se les partager, c'est qu'on sent que maintenant ils peuvent commencer à rejoindre un système ordinaire. (Enseignante de classe d'accueil à 100 %, ES5)

Ce fonctionnement flexible, comme le rapportent nos répondantes, s'ajuste aux profils individuels et comprend des temporalités variables, ainsi qu'un *dosage* différencié et changeant de la fréquentation de la classe d'accueil à 50 %. Celle-ci suppose parallèlement une intégration à 50 % dans la classe régulière correspondant à l'âge de l'enfant. Ces passages pondérés peuvent d'ailleurs suivre une période plus ou moins longue où la classe à 100 % représente bien une sorte de *sas*, comme le soulignent certains auteurs (Dutrévis et Brüderlin 2018). Elle est ici, en outre, un lieu d'observation privilégié, qui permet de mieux répondre aux besoins des élèves, notamment en lien avec leurs trajectoires souvent très perturbées.

La pratique de l'équipe enseignante, très épaulée par la direction, s'étend également aux classes régulières, dans des formes de décloisonnement concernant les matières enseignées et le pourcentage variable de la fréquentation :

> Et puis on fait beaucoup de décloisonnement, pour que justement les plus grands puissent être en contact avec leur future classe ordinaire. Donc il faut qu'ils fassent la gymnastique en tout cas, les arts visuels idéalement. Et ça nous demande à nous, classes d'accueil, de jongler

> parce qu'à 8 heures Abdul part et à 10 heures Issam revient, du coup on va faire cette leçon comme ça […]. Ils commencent l'anglais en même temps que leurs copains s'ils ont l'âge, l'allemand idéalement. Alors vous allez me dire : ils ne savent déjà pas le français. Mais comme vous disiez, ils adorent apprendre l'allemand. Ils traduisent de l'allemand en français et ensuite sur la tablette du français en arabe, en peu importe quoi […]. J'ai eu par exemple le carnet d'une petite où elle avait 6 en anglais alors qu'elle ne parle pas bien français […]. On fait vraiment du progressif […]. On fait l'horaire avec l'enseignant, mais ça veut dire une grande collaboration avec les enseignants aussi. (Enseignante de classe d'accueil à 50 %, ES5)

Grâce à cette collaboration, les enseignants de classe ordinaire accueillent bien les enfants qu'on leur envoie, ce qui n'est pas sans incidence sur les rapports entre ces derniers et leurs camarades du même âge :

> Alors ceux des 100 %, ils sont souvent contents parce qu'ils les connaissent déjà de la gym et de la récréation, des sciences, donc ils commencent à se connaître un peu … C'est complètement bénéfique puisque maintenant on a des enfants du *Foyer* qui sont invités chez des enfants de classes ordinaires, qui, à la récréation, se mélangent beaucoup plus […]. Et puis ils sont très bien accueillis dans les classes. Au début c'était un peu ma crainte quand même. Et puis je dis : « alors qui est d'accord ? ». Moi, je demande toujours … je ne veux pas imposer … je dis : « qui aujourd'hui a envie d'aider un copain de la classe d'accueil ? ». Et, généralement, il faut que je note à qui je promets la fois suivante parce qu'ils ont tous envie. (Enseignante de classe d'accueil à 100 %, ES5)

Cette gestion souple de l'agenda des élèves, qui les fait passer d'une classe à l'autre selon les besoins identifiés, leur progression et les matières traitées, paraît promouvoir une intégration sociale et scolaire des enfants du CHC qui se traduit en relations d'amitié, partage des espaces et formes de tutorat entre élèves.

Cependant, la question du passage au secondaire reste une préoccupation majeure :

> C'est là la problématique actuellement. C'est que les enfants avancent, la plupart assez bien je dirais, mais selon l'âge auquel ils sont arrivés chez nous, le parcours qu'ils ont eu, ils n'arrivent pas forcément à atteindre le niveau. Et le travail qu'on essaie de faire maintenant,

> c'est de lisser le passage avec le cycle d'orientation[53]. Et ça, ça va être un gros chantier. (Direction d'établissement, ES5)

L'exemple que nous venons d'illustrer montre comment, dans la pratique, peut se mettre en place une prise en charge d'élèves migrants qui réponde à la spécificité de leur situation. Celle-ci ne peut être résumée par la notion de *besoins éducatifs particuliers*, mais se doit d'être précisée en termes de vulnérabilité éducative, précarité statutaire et, néanmoins, aptitude aux apprentissages et aux relations sociales. Une telle perspective relève certes d'un pragmatisme plutôt que d'une politique éducative à proprement parler. Toutefois, ce type de fonctionnement flexible s'avère être en adéquation avec l'une des caractéristiques principales de ce nouveau public scolaire, sa foncière mobilité. Il vise à offrir à la fois l'apport de savoirs et les bénéfices de la socialisation, y compris pour des élèves dont le séjour est limité dans le temps et la perspective d'intégration aléatoire.

Bien qu'il concerne les enfants d'un groupe de personnes qui a été décrit comme étant « légalement et socialement les plus désavantagées dans les sociétés occidentales »[54] (Castles et Davidson 2000 : 73), le droit à l'éducation ouvre une possibilité d'exploiter cette marge légale pour développer un type de pédagogie s'adressant aux enfants bien réels accédant à nos écoles. Ceux-ci ne peuvent ni attendre d'hypothétiques ouvertures politiques, ni être abandonnés à végéter sans un apport éducatif décisif pour leur avenir. C'est là l'intérêt de mener une réflexion sur une pédagogie pour les contextes d'incertitude et de mobilité, attentive aux besoins éducatifs et de socialisation d'une jeunesse destinée à circuler dans différents contextes sociaux, culturels et linguistiques.

10.5 De l'intégration à la reconnaissance

Repenser les pratiques pédagogiques finalisées par l'intégration dans la société locale représente un vaste chantier pour l'école actuelle, qui repose sur les postulats de stabilité et de continuité. Dans le cadre des réflexions suscitées par notre recherche, nous nous limiterons à pointer certaines dimensions clés de la pédagogie et de l'action en milieu scolaire ayant un potentiel inclusif pour un public plus fluctuant et diversifié qu'au temps de la migration de travail. La question de la langue revêt de ce point de vue un intérêt majeur.

L'idée d'intégration va de pair avec une tendance des politiques éducatives et des enseignants (parfois aussi des parents) à se focaliser sur la langue du pays d'accueil au détriment des langues d'origine (Allemann-Ghionda 2013). En Allemagne, par exemple, la perspective d'intégration à

53 Enseignement secondaire inférieur (12-15 ans).

54 Notre traduction.

long terme des réfugiés syriens se reflète dans la prise en compte quasi exclusive de l'apprentissage de l'allemand dans la scolarisation des nouveaux élèves (Kröning 2018). Par contraste, l'importance donnée à la langue d'origine défie les postulats de l'intégration.

La prise en compte du bagage linguistique des enfants migrants introduit un élément de continuité et de stabilité dans les trajectoires discontinues des élèves concernés et évite de rendre étranger un contexte d'origine dans lequel ils peuvent être appelés à retourner. Cette perspective s'inscrit d'ailleurs dans une des clauses de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), stipulant la reconnaissance de l'identité culturelle et de la langue d'origine de tout enfant. Les discontinuités existentielles inhérentes aux formes contemporaines de mobilité internationale, devraient requérir le renforcement de la langue première. Elles impliquent la construction de compétences transférables, que certains auteurs ont dénommées *take away skills* (Ben-Yosef et Yahalom 2013), autrement dit de *compétences à l'emporter*. Le maintien et le développement de la langue d'origine doivent aussi être considérés de ce point de vue.

Par ailleurs, la situation d'allophonie est difficile au départ et la possibilité de parler en langue d'origine est alors très prisée, pour se redonner confiance et se revaloriser. Le fait que quelqu'un ait expressément été appelé pour discuter dans sa langue est de nature à mettre l'élève en confiance. Comme le souligne l'évaluatrice,

> […] il se sent tellement valorisé, qu'en Suisse on soit mobilisé pour lui, on ait cherché un interprète ou l'évaluateur qui parle la même langue. Et on se met à son niveau et dans sa culture, dans sa langue, et je pense que ça influence très bien, positivement, vraiment sa motivation dans l'évaluation. Moi je l'ai beaucoup ressenti quand j'arrive, quand c'est moi qui parle la langue d'origine. Dès que j'entame la discussion avec l'élève dans sa langue : (Exclamation) je vois une joie, comme un soulagement, comment dirais-je ? Une valorisation et puis il est tout content. Et même vis-à-vis … parce que des fois c'est dans la classe, il se retourne vers les autres : regardez, elle me parle ma langue ! Et c'est beau je veux dire, c'est … et du coup ça le motive à entrer dans cette évaluation et à jouer le jeu. (Évaluatrice en langue d'origine à propos de Ahmed, 10 ans, Irak)

Et l'évaluatrice de préciser qu'il n'y a jamais eu de réactions négatives chez les élèves, y compris devant les autres.

La construction de dispositifs de pédagogie coopérative, tels que nous les avons testés dans des classes très hétérogènes du point de vue culturel et linguistique, est un exemple de pratique pédagogique favorisant la recon-

naissance des élèves issus de la migration ou de l'asile, sans pour autant les singulariser ou les enfermer dans leurs identités supposées (Sanchez-Mazas *et al.* 2019 ; Buchs *et al.* 2019).

Le dispositif mis en œuvre consiste à créer des situations d'apprentissage coopératif intégrant l'ouverture aux langues familiales. Les élèves sont invités à fournir des éléments de leur langue et de leurs référents culturels (y compris les élèves monolingues), tout en gardant la liberté d'en user ou non dans les activités. L'accent mis sur la dimension linguistique donne aux élèves un statut inédit, qui consiste à être acteur et interlocuteur, enseignant et apprenant, à partir de ces savoirs éminemment transmissibles que sont les langues. Les nouveaux venus sont aidés par les membres du petit groupe dans lequel ils sont insérés, tout en apportant eux-mêmes des éléments d'intérêt pour les autres, linguistiques ou culturels. L'enseignant trouve chez les élèves de sa classe des relais pour les explications et d'éventuelles collaborations d'enfants parlant la même langue.

Outre son rôle dans le bon déroulement des activités et le maintien d'un climat propice à l'apprentissage, l'enseignant peut observer le fonctionnement des élèves, repérer leurs difficultés et gérer leur progression. Cette activité d'observation, rendue plus aisée dans le cadre coopératif, est essentielle à l'inclusion des nouveaux arrivants. Il s'agit d'une inclusion organisée et mobilisant tout le groupe-classe, qui représente aussi un des meilleurs garde-fous face aux tensions entre élèves et aux risques, pour les enseignants, de porter des jugements hâtifs ou stéréotypés. Ces dispositifs tiennent compte et valorisent à la fois les compétences scolaires et les compétences sociales, mettant l'accent non seulement sur la réussite d'une tâche mais aussi sur celle du fonctionnement de groupe.

Un des résultats les plus significatifs d'un tel dispositif est illustré par l'exemple d'une élève ayant débuté en classe de scolarisation et ayant pu rejoindre l'année suivante une classe régulière alors même qu'elle n'avait jamais fréquenté l'école avant son arrivée en Suisse. La classe ordinaire qu'elle fréquentait à plein temps avait introduit des séances d'apprentissage coopératif intégrant les langues familiales. Lors d'un entretien – en français – réalisé près d'une année après son évaluation en langue d'origine, cette élève d'origine afghane, Ayesha, nous a raconté que le travail réalisé en classe avec sa langue d'origine l'avait amenée à suivre des cours dans sa langue, le dari.

Sans doute cette élève, comme d'autres, a-t-elle tiré parti de cette manière de mobiliser les langues en situation de classe, lui donnant une posture active, voire *experte*, face à ses camarades et valorisante pour sa famille. Cette pédagogie mise davantage sur le *faire-ensemble* que sur les injonctions plus abstraites qui marquent souvent la pédagogie du *vivre-ensemble.*

En ce sens, une des intervenantes rencontrées déclare avoir cherché à développer un projet de *vivre-ensemble* pour aider à l'intégration des élèves de la classe de scolarisation à 100 % et en est venue à développer plutôt la perspective du *faire-ensemble* :

> On se dit, comment réunir les enfants autour d'un projet, comment réunir les enfants et faire tomber … tous ces problèmes parce qu'il y avait du racisme quand même, tous ces problèmes-là. On s'est dit dans le faire-ensemble. (Éducatrice, ES2)

Cette perspective du *faire-ensemble* peut être impulsée de diverses manières, tant au niveau de la classe que de l'établissement, voire même en franchissant les frontières entre l'école et le *Foyer*…

10.6 La reconnaissance est l'affaire de tous

L'existence d'une classe de scolarisation ou simplement la présence d'un groupe d'enfants de requérants dans un établissement concerne tout le monde. C'est pourquoi l'implication de l'établissement et de toutes ses composantes dans l'accueil et la scolarisation des enfants migrants est décisive, comme le signale un de nos répondants :

> En fait, si tu as un groupe d'enfants ghettoïsés, ça devient problématique pour tout le monde, pour eux qui sont (perçus) comme tels et puis pour les autres qui les désignent comme tels. Du coup, tout le monde se met d'accord sur la différence et la différence à cet âge-là peut devenir une bonne raison de se taper dessus, voilà. (Assistant social, CHC3)

De manière plus générale, c'est en tant que protagoniste de l'insertion scolaire et sociale que l'institution, les collaborateurs et le public concerné peuvent jouer un rôle clé. Tout processus d'intégration suppose une réciprocité entre les parties. Lorsqu'on demande à ces enfants et à leur famille de s'adapter de manière unilatérale, on parlera d'assimilation.

La perspective de la reconnaissance suppose de créer des cultures d'établissement et un contexte scolaire et social aptes à accueillir les élèves migrants. Nous avons pu observer à cet égard, des formes de solidarité qui se sont développées en amont, avant la rentrée scolaire, en partie grâce à une association de parents d'élèves. Celle-ci a récolté du matériel pour les familles du CHC avant même l'arrivée de leurs enfants dans l'école, comme le raconte cet enseignant :

> L'année passée, la présidente a fait une préparation des élèves […]. Elle a récolté je ne sais pas combien de jouets, de livres. Avant même que j'ouvre la classe […], elle est venue, elle m'a amené, elle m'a dit « voilà, ça c'est tous les élèves, tous les parents, on s'est mobilisés ». Et une mobilisation, franchement, j'ai rarement vu ça. (Enseignante de classe d'accueil, ES2)

En outre, des prospectus ont été distribués aux élèves expliquant ce qu'est un élève réfugié, de même qu'une visite au centre d'hébergement a été organisée par les enseignants de cet établissement. Cette visite aurait été très appréciée tant par les enseignants que par les parents, reconnaissants que l'école s'intéresse à eux.

Concernant la culture d'établissement, l'école dont nous avons décrit la prise en charge flexible a couplé son action auprès des élèves avec des modalités de reconnaissance entre groupes par le biais d'interactions concrètes, de rencontres avec l'autre à double sens entre l'école et le CHC. Les enseignantes racontent comment elles ont mis sur pied des activités pour tous les élèves de l'école, dans le cadre de vie des enfants de requérants :

> On avait envie de vraiment ouvrir les portes à tout le monde. Donc on a organisé des ateliers où, pendant toute l'année, les classes de la 1P à la 8P vont sur le lieu de l'Hospice général où il y a une salle qui est mise à disposition. Et on a pour les petits deux groupes. On a de la danse africaine et de la musique latine où ils apprennent, ils voient un peu les instruments. Ils dansent et ils chantent. Ensuite, pour les 5-6P, il y a des ateliers où ils apprennent à écrire en tigrigna ou en arabe et à dire quelques mots. C'est de l'introduction et puis cette fois-ci ce sont les enfants de l'Hospice qui pourront montrer eux aussi de quoi ils sont capables dans leur langue. Et puis la dernière chose c'est qu'on monte une pièce de théâtre qui sera présentée au mois de mars qui s'appelle *Au-delà des différences.* Et là, il y aura l'exposition des travaux des groupes lecture-écriture, il y aura au début du spectacle une petite danse faite par les petits de musique latine, et à la fin une autre petite danse aussi de musique africaine. Et on présentera tous les travaux aux parents de l'école. (Enseignante de classe d'accueil à 100 %, ES5)

Une telle expérience ouvre une dynamique d'échanges qui donne une place à la pluralité culturelle en la mettant au service d'activités éducatives. Sans doute est-ce là une entrée privilégiée pour établir un climat de confiance et de respect favorisant la communication interculturelle et le dépassement des blocages et des malentendus qui la rendent difficile. La rencontre concrète autour des enfants en tant qu'élèves et impliquant les familles en tant que parents d'élèves est ainsi susceptible de réduire l'anxiété et les crispations de

part et d'autre. Elle rend les acteurs plus réceptifs à la compréhension du cadre de référence de l'Autre et au sens que revêtent ses conduites. Comme l'affirme Abdallah-Pretceille (2011), les interactions interculturelles se font à travers les représentations mutuelles forgées *en situation*.

***

Dans ce chapitre, nous avons rapporté des propos s'appuyant sur l'observation d'effets délétères des regroupements d'une catégorie d'enfants dans des structures séparatives. En ajoutant à ces arguments la question de l'apprentissage de la langue facilité par l'immersion, on est face à des positions plutôt critiques quant à la mise sur pied de ces classes dites de scolarisation. Les quelques expériences d'inclusion en classe ordinaire assorties d'une fréquentation partielle d'une classe d'accueil semblent également plaider pour la recherche d'autres solutions.

Cependant, un des points importants qui se dégage de notre enquête est l'existence de passages en souplesse entre les différentes structures d'enseignement concernées par les élèves des familles de requérants. De cette manière, l'inclusion semble mieux assurée, car elle s'accompagne d'un suivi très étroit et collectif de l'expérience scolaire des élèves concernés. L'inclusion scolaire ne relève pas alors d'un principe abstrait ou d'une logique du *tout ou rien*. Elle est un processus comprenant une mise à niveau de ces élèves et une intégration progressive avec les camarades de leur âge en fonction de leurs progrès.

Nous avons évoqué quelques pistes pour favoriser le maintien des parlers familiaux, telles que la mise sur pied de dispositifs coopératifs plurilingues. Outre ces interventions spécifiques aux mains des titulaires, des formules d'intégration de la langue première dans le programme scolaire, telles qu'elles ont été développées dans des pays comme la Suède, l'Autriche, la Norvège ou le Canada, pourraient être envisagées. Il s'agit, notamment, *d'enseignements intégratifs* de la langue première, dans le cadre desquels l'enseignant de langue maternelle travaille en équipe avec la maîtresse ou le maître de classe ou avec l'enseignant spécialiste d'une discipline. Par exemple, en 2012-2013, 415 enseignants étaient engagés à ce titre en Autriche pour 25 langues et bon nombre d'écoles enfantines en Norvège engagent des assistants bilingues (Salzmann 2014), en soutien aux enfants allophones au sein même de leur classe.

Auparavant, la perspective d'intégration impliquait souvent un effacement de l'identité culturelle des élèves au profit d'une certaine homogénéisation. Dans le contexte actuel, une pédagogie fondée sur la reconnaissance devrait être plus à même de renforcer le bagage transférable de ces enfants mobiles ou déplacés, tout en élargissant les horizons culturels du monde scolaire.

Conclusion générale

Une des contributions de la recherche rapportée dans ce livre est certainement de corriger un biais qui s'attache couramment à l'appréhension des enfants issus de l'asile : la tendance à les catégoriser principalement comme victimes de traumatismes et à les considérer avant tout sous l'angle psychologique, ainsi que le soulignent plusieurs chercheurs (Matthews 2008 ; Wigley 2006). Il est vrai que notre étude révèle des vécus douloureux, traumatiques, liés aux situations de guerre, d'insécurité, et à des trajectoires migratoires périlleuses. On ne saurait les sous-estimer. Mais il est tout aussi vrai que, lorsqu'on leur en donne l'occasion, certains des enfants concernés, non seulement s'expriment au sujet de ces circonstances traumatisantes – montrant par là, sans qu'on les y engage, la prégnance prolongée de ces situations –, mais le font dans un langage démontrant une maîtrise de la narration qui les situe au-delà d'une identité saisie uniquement à travers le prisme du traumatisme. Il est en effet fort différent de connaître par des tiers la trajectoire migratoire vécue par un enfant, que d'apprendre cette expérience par sa voix, dans une construction de récit qui invite à le considérer aussi sous l'angle de ses ressources, souvent étonnantes au vu de son contexte de vie. Un dispositif d'accueil, tel que celui que nous avons mis sur pied, est de nature à recevoir ces enfants d'emblée sous l'angle de leur potentiel, en tant qu'*apprenants actifs* (Mansola 2020).

L'analyse des entretiens d'évaluation a révélé une grande motivation de la part de ces élèves et a fourni l'image d'enfants coopératifs et preneurs. L'utilisation de l'outil d'évaluation a ainsi permis d'attester des acquis scolaires qui ne peuvent être déduits de la connaissance du parcours scolaire ou du constat d'absence de scolarité. Sont alors apparues des compétences difficilement perceptibles au travers de la seule observation de l'élève dans le cadre collectif de la classe ou dans des échanges ne mobilisant pas la langue d'origine.

Les propos tenus par les familles rencontrées montrent que nous sommes ici en présence de personnes persécutées sur une base ethnique, culturelle, religieuse, maltraitées au sein même des sociétés dans lesquelles elles vivent en position de minorité. Ce qui a une signification importante pour appréhender les problématiques des enfants qui en sont issus, car il s'agit de prendre la mesure d'une existence marquée par la discrimination et l'humiliation. Les entretiens révèlent que la scolarisation de ces enfants est un des terrains privilégiés où se déploient ces violences, que ce soit par le biais d'interdictions de scolarité, de brutalité des enseignants ou d'agressions et menaces de divers types. Parallèlement, ce sont des situations d'insécurité

généralisée qui sont à l'origine du retrait des enfants de l'école ou de fermetures régulières de celles-ci, quand ce n'est pas la guerre au plein sens du terme.

Il découle de ces constats une exigence de prendre en compte les circonstances qui sont à l'origine des trajectoires éducatives tronquées de ces enfants, et non d'en imputer la responsabilité aux familles. Les données que nous avons recueillies montrent au contraire chez la plupart d'entre eux une grande volonté de lutter contre ces empêchements d'école, soit *en suppliant*, comme le raconte une des mères, soit *en suppléant*, c'est-à-dire en compensant par des moyens de fortune la privation de scolarité. Nous avons pu rendre compte des solutions alternatives que les parents, mais aussi les enfants eux-mêmes, ont trouvées pour compenser le manque d'enseignement officiel.

D'après les récits des familles, les situations de déscolarisation ont pris place dans des contextes de fortes tensions, de risques et de rejets qui, au-delà des freins ou empêchements dans les apprentissages qu'ils ont entraînés, ont certainement contribué à donner à l'école une place très particulière dans l'esprit de ces enfants. La soif de connaissance que certains des enfants évalués ont manifestée, ainsi que leur intérêt pour l'école, sont sans doute à rapporter à la *privation d'école* dont ils ont pâti, qui suppose aussi une privation de *normalité* du quotidien. Dans tous les cas, leur situation scolaire ne saurait être réduite à une question de manque en termes d'apprentissages ou de *métier d'élève*, mais doit être aussi considérée comme la confiscation d'une réalité essentielle de l'enfance, d'une expérience fondatrice.

Les données recueillies auprès des enseignants et des différents acteurs de l'école en charge des enfants issus de l'asile nous permettent de dégager un certain nombre de constats, tout en soulevant des questions qui sont de grande actualité. D'abord, le tableau que l'on peut dresser est celui d'une polyvalence de nombreux enseignants, au croisement de l'éducation, de l'instruction et de l'accompagnement et de l'émergence d'une pluralité d'intervenants disposant de compétences avérées, sans toutefois avoir fait l'objet de formations standard. La question se pose de formaliser ces interventions ou de laisser une marge de liberté et une prise d'initiative, souvent bienvenues dans un contexte de limitation de moyens institutionnels.

Les options séparatives en matière de scolarisation apparaissent découler de la tension entre politique d'asile et droit à l'éducation. Elles renvoient à une approche à court terme de l'éducation de ce public, qui ne questionne nullement les postulats d'une école encore largement dominée par un projet pédagogique reposant sur la continuité et des pratiques d'accueil fondées sur l'idée d'intégration. Par manque de moyens et de vision, la prise en charge de ces enfants s'en ressent, tout comme l'implication des professionnels, livrés à leur débrouille et souvent précarisés.

La construction d'une pédagogie qui assure aux nouveaux arrivants le développement de savoirs tansférables et l'insertion dans un collectif représente un défi de taille. Les autres élèves sont un élément clé dans l'intégration. Mais la perspective d'intégration à long terme dans la société suisse est réservée aux jeunes migrants ayant le droit de rester en Suisse. La tentation séparative apparaît alors comme une facilité sans être une solution. La classe de scolarisation peut être un *sas* protecteur, comme elle peut être un *fourre-tout* qui mélange des élèves aux âges et aux besoins très disparates. Une prise en charge flexible de ces élèves dans des structures poreuses et décloisonnées semble être une piste prometteuse.

Par ailleurs, l'ancrage local d'un éducateur apparaît important pour assurer les liens famille-*Foyer* et l'insertion dans le quartier, tout en étant couplé avec un suivi des élèves au niveau du canton. En effet, des enfants scolarisés dans une école peuvent se voir déplacés dans une autre où l'équipe est moins expérimentée ou moins réactive. La mobilité d'autres intervenants, par exemple d'enseignants formés chargés des évaluations en langue d'origine, est également à envisager. L'école peut tirer parti de ressources communautaires, notamment pour l'interprétariat. En résumé, il s'agit de prendre acte de l'instabilité affectant ce nouveau public scolaire pour adopter une philosophie reposant sur le postulat d'éducabilité et la responsabilité d'assurer le droit à l'éducation en contexte d'incertitude.

Dans cet ouvrage, nous avons voulu documenter certains aspects méconnus de l'expérience d'enfants issus de familles en situation de migration forcée. Nous avons proposé la notion de *vulnérabilité éducative* pour rendre compte des contraintes et des obstacles qui, de périls en persécutions, du départ à l'arrivée, compromettent gravement la scolarité et l'instruction des enfants déplacés. Notre enquête apporte quelques éclairages sur les désajustements provoqués par ces vies déstructurées et leurs répercussions sur une école appelée à les scolariser. Plus fondamentalement, elle conduit à soulever le problème de l'existence d'un droit à l'éducation de portée universelle dans un contexte international marqué par l'expansion des migrations forcées. Cette tension majeure se concrétise, sur le terrain de notre recherche, par d'importants déséquilibres entre le traitement politique de la migration forcée et l'application du droit à l'éducation. Nous avons pu observer comment l'obligation de scolarité subit les contraintes imposées par la politique d'asile. Ainsi, l'absence de coordination entre les services de l'État conduit à traiter de manière déconnectée les questions et l'information relatives à l'asile et à l'éducation. La scolarité se voit subordonnée aux impératifs logistiques et à la stratégie dissuasive en matière d'asile. Elle s'inscrit alors dans le prolongement de l'instabilité structurelle qui affecte les personnes déplacées.

Le caractère limité dans le temps de la reconnaissance par l'institution scolaire de l'accès à l'éducation questionne le sens que peut prendre la scolarisation pour des jeunes dont les perspectives d'avenir sont plus qu'incertaines en raison d'un séjour pouvant être interrompu à tout moment. Notre étude, consacrée aux enfants du primaire, n'a pas exploré quelles conséquences il y a à faire miroiter aux enfants et à leur famille la possibilité d'une réelle intégration. Or, à la fin de l'école obligatoire, les jeunes sans statut vont rencontrer toute une série d'interdits et d'impossibilités, dont ceux de l'accès à l'apprentissage et au droit de travailler. Ils sont brusquement confrontés à la réalité de l'illégalité, coincés dans un entre-deux dans lequel ils ne sont plus des enfants ayant droit à l'instruction, sans pour autant pouvoir se former à une profession ou bénéficier des droits du jeune adulte.

Les acteurs éducatifs vont-ils entretenir les illusions auprès de familles et de jeunes voués à rencontrer des déconvenues et à voir leurs espoirs déçus ? À cette interrogation du sens d'une scolarité à la fois investie de projets et hypothéquée par l'incertitude fait écho, plus largement, une question qui reste ouverte : celle de laisser perdurer l'incohérence entre l'accès à l'école et l'interdit du travail qui représente un paradoxe fondamental du traitement de la jeunesse dans une société démocratique.

Nous avons illustré l'importance des attentes familiales vis-à-vis de l'école et de l'espoir qui s'attache à l'intégration sociale et professionnelle de leurs enfants en Suisse. La transformation du droit à l'éducation en devoir de réussite représente certainement un effet pervers des Droits de l'enfant lorsque ceux-ci ne sont pas assortis de formes de reconnaissance des parents. Cependant, les familles et les enfants eux-mêmes ont démontré à quel point ils parviennent à se débattre pour éduquer et apprendre dans des conditions de totale adversité. En dépit des contraintes et des limitations qui pèsent sur la scolarisation des enfants déplacés, tout apport de connaissances constitue pour ces enfants un acquis inestimable pour la vie. Un des pères rencontrés au cours de notre enquête formule cela d'une manière fort simple, mais empreinte de philosophie, lorsqu'il dit : « chaque jour que les enfants peuvent apprendre, pour eux, c'est toujours quelque chose de gagné ».

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, Martine. 2011. *L'éducation interculturelle* (2[e] éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Agossou, Thérèse (dir.). 2000. *Regards d'Afrique sur la maltraitance*. Paris : Karthala.

Ahmed, Mohamed. 2005. Les violences intra-familiales en situation d'hétérogénéité culturelle. Rôle et apports de la thérapie familiale psychanalytique. *Le Divan familial* 1(14) : 219–232.

Ainscow, Mel. 2005. Developing inclusive education systems : What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2). https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Allemann-Ghionda, Christina et Vittoria Lusso-Cesari. 1986. *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.

Allemann-Ghionda, Christina. 2013. *Bildung für alle, Diversität und Inklusion : Internationale Perspektiven*. Paderborn : Schöningh.

Aouattah, Ali. 2008. Familles immigrantes maghrébines en Europe : considérations psychologiques. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 16(30) : 113–128.

Aouattah, Ali. 2010. Les pratiques éducatives des familles migrantes maghrébines : éducation ou maltraitance ? *Enfances et Psy* 48(3) : 107–118. https://doi.org/10.3917/ep.048.0107

Arendt, Hannah. 2021 [1949]. *Il n'y a qu'un seul droit de l'homme* (préfacé et traduit de l'allemand par Emmanuel Alloa). Paris : Payot.

Armagnague-Roucher, Maïtena, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller. 2019. Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* : 147–172.

Arnesen, Anne-Lise, Julie Allan et Eva Simonsen. 2010. *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Audren, Gwenaëlle, Virginie Baby-Collin et Marguerite Valcin. 2018. L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille. *Revue européenne des migrations internationales* 34(4) : 93–118.

Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. 2015. *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.

Baldus, Marion. 2017. "A safe place is only as safe as it feels" – Schule als sichere Orte für traumatisierte Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 : 209–223.

Bandura, Abert. 1995. *L'apprentissage social.* Bruxelles : Mardaga.

Barou, Jacques. 2004. Les enfants des demandeurs d'asile, entre désir d'intégration et crainte d'expulsion. *Hommes et Migrations* 1251 : 62–74.

Barou, Jacques. 2009. Désarroi des parents, compassion des enfants. Transformation des relations parents enfants au sein des populations de demandeurs d'asile. *Les cahiers de Rhizome* 37 : 12–20.

Barras, Christine. 2005. Les violences vertueuses. In Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois (dir.), *Culture et bientraitance* (pp. 157–172). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bartolomei, Javier, Rachel Baeryswil-Cottin et Natacha Premand. 2014. Réponses institutionnelles à la souffrance psychique des personnes requérantes d'asile : l'expérience genevoise. *Alterstice* 4(2) : 77–84.

Bash, Leslie. 2014. Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education* 25 (3) : 179–186.

Beauvois, Jean-Léon. 1994. *Traité de la servitude libérale, une analyse de la soumission*. Paris : Dunod.

Ben-Yosef, Elite et Amira Yahalom. 2013. Rethinking Education for Migrant and Refugee Students in Israel. In Elinor L. Brown et Anna Krasteva (dir.), *Migrant and Refugee Equitable Education for Displaced Populations* (pp. 133–154). Charlotte NC : Information Age Publishing.

Betts, Alexander (dir.). 2013. *Survival Migration : Failed Governance and the Crisis of Displacement.* Ithaca, New York : Cornell University Press.

Blanco, Domitille. 2009. *Reconfiguration dans l'exil des familles de demandeurs d'asile. Structures et relations familiales de demandeurs d'asile au sein d'un CADA de la région lyonnaise et à travers un espace transnational.* Mémoire de master professionnel en anthropologie, Université Lyon 2, France.

Bolzman, Claudio, Alexandra Felder et Antonio Fernandez. 2018. Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples. *Raisons éducatives* 1(22) : 249–275. https://doi.org/10.3917/raised.022.0249.

Bolzman, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial. 2003. *Secondas – Secondos : le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse.* Zurich : Seismo.

Bolzman, Claudio et Christiane Perregaux. 2008. Quelles chances d'accès aux formations professionnelles pour les jeunes étrangers en Suisse ? In Siegried Hanhart, Adriana Gorga, Marie-Anne Boryon et Tania Ogay (dir.), De la comparaison en éducation (pp. 201–222). Paris : L'Harmattan.

Buchs, Céline, Margarita Sanchez-Mazas, Sonia Fratianni, Mathilde Maradan et Yolanda Martinez. 2015. Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle. In Altay Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive – agir ensemble* (pp. 85–102). Paris : L'Harmattan coll. « Compétences interculturelles ».

Buchs, Céline, Margarita Sanchez-Mazas et Elisabeth Zurbriggen. 2019. De l'ouverture aux langues *dans* la classe à la reconnaissance du plurilinguisme *de* la classe : dispositifs institutionnels et activités coopératives en contexte genevois. In Audrey Heine et Laurent Licata (dir.), *Psychologie interculturelle en pratiques* (pp. 125–134). Bruxelles : Mardaga.

Cadart, Marie-Laure. 2004. La vulnérabilité des mères seules en situation de migration, *Dialogue,* .1(163) : 60–71. https://doi.org/10.3917/dia.163.0060

Carbajal, Myrian et Nathalie Ljuslin. 2012. Être jeune, privé-e de statut légal et citoyen-ne, est-ce possible ? *Tsantsa* 17 : 106–115.

Carreras, Laetitia et Christiane Perregaux. 2002. *Histoires de vie, histoires de papiers.* Lausanne : Éditions d'En Bas.

Castles, Stephen and Alastair Davidson. 2000. *Citizenship and Migration. Globalization and the politics of belonging.* London : MacMillan Press Ltd.

Chetail, Vincent et Matthias Braeunlich. 2013. *Stranded Migrants: Giving Structure to a Multifaceted Notion.* Geneva: Graduate Institute, Global Migration Research Paper No. 5, http://graduateinstitute.ch.

Clavé-Mercier, Alexandra et Claire Schiff. 2018. L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives* 22(1) : 193–222. https://doi.org/10.3917/raised.022.0193

Cohen-Emerique, Margalit. 2011. *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Conus, Xavier et Laurent Fahrni. 2019. Routine communication between teachers and parents from minority groups : an endless misunderstanding? *Educational Review* 71 : 234–256. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098

Conus, Xavier et Javier Nuñez Moscoso. 2015. Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. La Recherche en Éducation 14 : 8–22. http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/214.

Conus, Xavier, et Tania Ogay. 2014. Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35 (1) : 93–123.

Corbaz, Mathieu. 2019. *Les mineurs non accompagnés en droit d'asile : étude du droit suisse à la lumière du droit international des droits de l'enfant*. Berne : Stämpfli.

Cottet, Bertrand. 1998. *Le temps d'une demande. Familles de requérants d'asile au centre d'accueil de Courrendlin, Jura*. Université de Neuchâtel : Institut d'Ethnologie.

Da Lomba, Sylvie. 2006. The threat of destitution as a deterrent against asylum seeking in the European Union. *Refuge : Canada's national newsletter on refugees* 23(1) : 78–93.

Dalgalian, Gilbert. 2004. Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? In *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* (pp. 57–67). Actes de l'université d'automne organisée par l'Académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles.

Dasen, Pierre (dir.). 1991. *Vers une école interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation.

De la Peña, Marcela et Patrick Govers. 2005. Femmes migrantes : du privé au public. In Mylène Botbol-Baum, Catherine Markstein et Nathalie Couvreur (dir.). *Savoirs de genre : quel genre de savoirs ?* (pp. 78–98). Bruxelles : Actes du colloque Sophia.

Dutrévis, Marion et Marc Brüderlin. 2018. *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones.* Genève : Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), Service de la recherche en éducation.

Ebersold Serge et Maïtena Armagnague. 2017. Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et Sociétés* 39 : 137–152.

Elias, Norbert. 1994. *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.

Ezembé, Ferdinand. 1995. Droits de l'enfant et approche de la maltraitance dans les cultures africaines. *Migrants-Formation* 103 : 60–70.

Farmer, Diane. 2016. Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario Canada. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle* 6(1) : 105–120. https://doi.org/10.7202/1038283ar

Felder, Alexandra. 2016. *L'activité des demandeurs d'asile. Se reconstruire en exil*. Toulouse : Érès éditions.

Fibbi, Rosita. 1989. La recherche sur les migrations en Suisse. *Revue Européenne des Migrations Internationales* 5-3 : 148–156. https://doi.org/10.3406/remi.1989.1981

Fox O'Mahony, Lorna et James A. Sweeney. 2011. Rethinking responses to displacement and dispossession. In Lorna Foy O'Mahony et James A. Sweeney, The idea of home in law : displacement and dispossession (pp. 211–226). Farnham, Surrey : Ashgate.

Galley, Naïc. 2021. *Traumatisme vicariant chez les psychologues. Vécus et stratégies de psychologues travaillant avec des clients issus de l'asile en Suisse*. Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Université de Lausanne, Suisse.

Giuliani, Frédérique, Barbara Fouquet-Chauprade et Margarita Sanchez-Mazas. 2018. Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives* 22(1) : 1–17. https://doi.org/10.3917/raised.022.0005

Goï, Cécile. 2015. Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. In Diana-Lee Simon, Chantal Dompmartin-Normand, Stéphanie Galligani et Marie-Odile Maire Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (pp. 95–118). Paris : Riveneuve.

Guillemette, François et Jason Luckerhoff. 2009. L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives* 28(2) : 4–21.

Guimond, Serge et Francine Tougas. 1994. Sentiments d'injustice et action collective : la privation relative. In Richard Y. Bourhis et Jacques-Philippe Leyens (dir.), Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes (pp. 201–231). Sprimont : Mardaga.

Haj Yehya, Firas. 6.09.2019. À l'école en Syrie, lavage de cerveaux pour enfants. *Courrier international*. https://www.courrierinternational.com/article/education-lecole-en-syrie-lavage-de-cerveaux-pour-enfants (07.01.2021).

Heimberg, Charles. 2010. L'histoire oubliée de ces enfants de saisonniers cachés à la maison. *Terra Incognita* 16 : 58–61.

Hek, Rachel. 2005. The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK : The Experiences of Young Refugees. Practice 17(3) : 157–171. https://doi.org/10.1080/09503150500285115

Honneth, Axel. 2002. *La lutte pour la reconnaissance*. Traduit de l'allemand par Pierre Rusch (éd. or. *Kampf um Anerkennung*, 1992). Paris : Cerf, coll. « Passages ».

Jaeggi, Jean-Marc et Irène Schwob. 2013. *Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance*. Genève : Service de la recherche en éducation. https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2013/reliance-2.pdf

Julien-Laferrière, François. 2007. Le régime européen de l'asile. In Vincent Chetail (dir.), *Mondialisation, migration et droits de l'homme : le droit international en question*. Bruxelles : Bruylant.

Kaufmann, David et Dominique Strebel. 2021. Urbanising migration policy-making: Urban policies in support of irregular migrants in Geneva and Zürich. *Urban Studies* 58(14) : 2991–3008. https://doi.org/10.1177/0042098020969342

Kerzil, Jennifer. 2002. L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation* 2(14) : 120-159. https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120

Kobelinsky, Carolina. 2005. Les figures du demandeur d'asile. *Écarts d'identité* 107 : 55–61.

Kröning, Anna. 2018. *Deutschland hat ausgelernt : Wie Schulen an der Integration scheitern und was wir tun können*. München : Piper Verlag.

Lagarde, David. 2018. Sur les routes de l'exil syrien : récits de vie et parcours migratoires des réfugiés de Deir Mqaren. Thèse de doctorat en Géographie, Université de Toulouse le Mirail – Toulouse II, France. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01955981/document

Lahire, Bernard. 1992. L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines* 11–12 : 167–187. https://doi.org/10.3406/socco.1992.1085

Lamboy, Béatrice. 2009. Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept. *Devenir* 21(1) : 31–60. https://doi.org/10.3917/dev.091.0031

Levy, René, Paolo Ghisletta, Jean-Marie Le Goff, Dario Spini et Eric Widmer (dir.). 2005. Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course, *Advancements in Life Course Research* 10: 1–411.

Licata, Laurent et Audrey Heine. 2012. *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

Licata, Laurent, Margarita Sanchez-Mazas et Eva G.T. Green. 2011. Identity and recognition in the relationship between receiving societies and immigrants in Europe: Towards an interactionist approach to prejudice. In Seth J. Schwartz, Koen Luyckx et Vivian Vignoles (dir.), *Handbook of identity: Theory and research, Vol. 1 & 2,* (pp. 895–916). New-York: Springer.

Lorcerie, Françoise. 1983. Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. In Larbi Talha (dir.). *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés ?* (pp. 267–298). Paris : Éditions du CNRS.

Mahnig, Hans. 1999. La question de l'intégration ou comment les immigrés deviennent un enjeu politique. Une comparaison entre la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse, Sociétés contemporaines 33-34 : 15–38. https://doi.org/10.3406/socco.1999.1749

Mandal, Ruma. 2005. Protection Mechanisms Outside of the 1951 Convention Complementary Protection. Geneva: UNHCR, PPLA/2005/02. http://www.unhcr.org.

Mansola, Margarita. 2020. Focusing on Potential: Refugee and Migrant Children as Active Learners. A Case Study in Greece. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ),* 11(1). Doi: 10.20533/licej.2040.2589.2020.0440.

Martin, Susan, Sanjula Weerasinghe et Abbie Taylor (dir.) 2014. *Humanitarian Crises and Migration: Causes, Consequences and Responses*. London: Routledge.

Matthews, Julie. 2008. Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* 18(1): 31–45. https://doi.org/10.1080/09620210802195947

McIntyre, Joanna et Christine Hall. 2020. Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review* 72(5): 583–600. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1544115

Mendonça Dias, Catherine et Isabelle Rigoni. 2019. La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société* 176(2) : 49–63. https://doi.org/10.3917/migra.176.0049.

Meunier, Olivier. 2008. École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels : Niger, Réunion, Brésil. *Cahiers Internationaux de Sociologie* 125 : 307–329. https://doi.org/10.3917/cis.125.0307

Miguel-Addisu, Véronique. 2014. Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils » ? Recherche ethnographique à l'école primaire. *Éla. Études de linguistique appliquée* 2(174) : 175–185. https://www.cairn-int.info/revue-ela-2014-2-page-175.htm

Miller, Alice. 1985. *C'est pour ton bien*. Paris : Aubier.

Misztal, Barbara A. 2011. *The challenges of vulnerability: in search of strategies for a less vulnerable life.* Basingstoke (GB): Palgrave Macmillan.

Moore, Danièle et Cécile Sabatier. 2015. An ethnography of emergent writing, multilingual literacy, and translanguaging in French immersion in Canada. *Cahiers de linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française* 41(2) : 157–171.

Moro, Marie-Rose et Jacques Barou. 2003. *Les enfants de l'exil. Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil.* Paris : UNICEF/Sonacotra.

Mottet, Geneviève et Claudio Bolzman. 2009. *L'École et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique.* Genève : IES éditions. http://books.openedition.org/ies/124.

Nicklaus, Pierre-Alain et Hans Schäppi (dir.). 2007. *Zukunft Schwarzarbeit ? Jugendliche Sans-Papiers in der Schweiz*. Zürich : edition8.

Oh, Su-Ann, et Marc van der Stouwe. 2008. Education, diversity and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review* 52(4): 589–617.

OIM (2012). Cadre opérationnel de l'OIM en cas de crise migratoire, 101[e] session, 15 novembre, MC/2355, www.iom.int IOM 2012 : 2 (04.12.2020).

Ouellet, Fernand. 1991. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

Papademetriou, Demetrios, Madeleine Sumption et Will Somerville. 2009. *Migration and the economic downturn: what to expect in the European Union*. Washington DC: Migration Policy Institute.

Papazian Zohrabian, Garine. 2016. Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. In Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan et Julie Larochelle-Audetet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 388–415). Anjou : Éditions Fidès Éducation.

Parini, Lorena et Matteo Gianni. 2005. Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. In Hans Mahnig (dir.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 189–252). Zurich/Genève : Seismo.

Paul, Maela. 2012. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers* 3(110) : 13–20.

Payet, Jean-Paul. 2011. L'enquête sociologique et les acteurs faibles. SociologieS [En ligne], La recherche en actes. https://doi.org/10.4000/sociologies.3629

Pellerin, Hélène. 2011. De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. *Revue européenne des migrations internationales*, 27(2) : 57–75. https://doi.org/10.4000/remi.5435

Perdereau-Bilski, Marie-Patricia. 2000. De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres. In Jacqueline Billiez, Cordula Forster et Diana-Lee Simon (dir.), *La didactique des langues dans l'espace francophone* : *Unité et diversité* (pp. 75–88). Grenoble : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères ACEDLE.

Perregaux, Christiane. 1994. *ODYSSEA. Accueil et approche interculturelle*. Neuchâtel : COROME.

Perregaux, Christiane. 2004. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29 : 147–166.

Perregaux, Christiane, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion et Valérie Hutter. 2010. Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école. In Marie Mc Andrew, Micheline Millot et Amina Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques* (pp. 195–203). Laval : Presses universitaires de Laval.

Perrenoud, Philippe. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF Éditeur.

Petit, Agathe et Frédéric Serves. 2019. Créer les conditions propices à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes enfants de parents migrants. Des lieux tiers au bénéfice du lien et du soutien à la parentalité. Migrations Société 4(178) : 39–53. https://doi.org/10.3917/migra.178.0039

Piguet, Étienne. 2019. *Asile et réfugiés. Repenser la protection*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Pinson, Halleli et Madeleine Arnot. 2009. Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education* 14(3): 247–267. https://doi.org/10.1080/13603110802504523

Pinson, Halleli, Madeleine Arnot et Mano Candappa. 2009. Compassion, caring and justice: teachers' strategies to maintain moral integrity in the face of national hostility to the *non-citizen. Educational Review* 6(3): 249 –264. https://doi.org/10.1080/00131910903045906

Pourtois, Hervé. 2002. Luttes pour la reconnaissance et politique délibérative. *Philosophique* 29(2) : 287–309.

Pourtois, Jean-Pierre, Benoît Demonty et Delphine Jouret. 2004. Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensée plurielle* 8 : 51–60. https://doi.org/10.3917/pp.008.0051

Povlakic, Karine. 2011. *Suppression de l'aide sociale, un instrument de contrainte*. Lausanne : Éditions d'En bas.

Rey, Micheline. 1996. *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genève : Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation.

Rousseau, Cécile. 2013. Le développement de programmes de prévention pour les enfants immigrants et réfugiés : douter de l'évidence. *Alterstice* 3(1) :61–66.

Rousseau, Cécile, Aline Drapeau et Ellen Corin. 2000. School Performance and Emotional Problems in Refugee Children. *American Journal of Orthopsychiatry* 66(2): 239–251.

Rutter, Jill. 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.

Salzmann, Thérèse. 2014. Un regard au-delà des frontières suisses. *VPOD Bildungspolitik. L'avenir de l'enseignement des langues premières* (pp. 79–82), traduction de l'allemand, version originale pp. 76–78.

Sanchez-Mazas, Margarita. 2004. *Racisme et xénophobie*. Paris : Presses universitaires de France.

Sanchez-Mazas, Margarita. 2011. *La construction de l'invisibilité. Suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile*, IES éditions, Genève. https://books.openedition.org/ies/943

Sanchez-Mazas, Margarita. 2015. The construction of *official outlaws*. Social-psychological and educational implications of a deterrent asylum policy. *Front. Psychol* 6: 382. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00382

Sanchez-Mazas, Margarita, Céline Buchs et Christiane Perregaux. 2019. De la reconnaissance *des* langues à la reconnaissance *par* les langues : acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In Audrey Heine et Laurent Licata (dir.), *Psychologie interculturelle en pratiques* (pp. 135–146). Bruxelles : Mardaga.

Sanchez-Mazas, Margarita, Nilima Changkakoti et Marie-Anne Broyon (dir.). 2015. *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées*. Paris : L'Harmattan.

Sanchez-Mazas, Margarita et Laurent Licata (dir.). 2005. *L'Autre : regards psychosociaux.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Sanchez-Mazas, Margarita, Geneviève Mottet, Nilima Changkakoti et Aneta Mechi (dir.). 2021. *L'école à l'épreuve de la complexité : radicalisation, altérité, reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.

Schiff, Claire. 2004. L'institution scolaire et les enfants de migrants : peut mieux faire. *Hommes et Migrations* 1251 : 75–85.

Schiff, Claire. 2015. *Beurs et Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*. Lormont : Le Bord de l'Eau.

Schiff, Claire. 2020. Les trajectoires scolaires des élèves migrants : entre capacités d'adaptation et contextes d'accueil. In Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.), *Migration et scolarisation : un accord dissonant ?* (pp. 13–21). Lyon : ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.15752

Schiff, Claire et Barbara Fouquet-Chauprade (dir.). 2011. Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. In Dominique Glasman et Françoise Œuvrard, *La déscolarisation* (pp. 181–202). Paris : La Dispute.

Schultheis, Franz, Arnaud Frauenfelder et Christophe Delay. 2007. *Maltraitance : contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris : L'Harmattan.

Secrétariat d'État aux migrations. 2014. *La Suisse accueille le deuxième groupe de réfugiés dans le cadre du projet pilote de trois ans.* Berne-Wabern : Confédération suisse.

Secrétariat d'État aux migrations. 2016. *Admission et intégration de 500 réfugiés particulièrement vulnérables 2013-2015.* Rapport intermédiaire sur le projet pilote de réinstallation. Berne-Wabern : Confédération suisse.

Senovilla Hernández, Daniel. 2010. *Le traitement des mineurs non accompagnés et séparés en Europe. Une étude comparative de six pays*. Thèse de Doctorat, Institut d'Études sur les Migrations, Université Comillas Madrid, Espagne.

Sheller, Mimi et John Urry. 2006. The new mobilities paradigm. *Environment and Planning* 38 : 207–226. https://doi.org/10.1068/a37268

Shidu, Ravinder et Sandra Taylor. 2007. Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance? *Journal of Sociology* 43(3): 283–300. https://doi.org/10.1177/1440783307080107

Sironi, Françoise. 2007. *Psychopathologie des violences collectives*. Paris : Odile Jacob.

Strauss, Anselm et Juliet Corbin. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Suàrez-Orozco, Carola, Hirokazu Yoshikawa, Robert T. Teranishi et Marcelo M. Suàrez-Orozco. 2011. Growing Up in the Shadows: The Developmental Implications of Unauthorized Status. *Harvard Educational Review* 81(3): 438–472. https://doi.org/10.17763/haer.81.3.g23x203763783m75

Super, Charles. M. et Sara Harkness. 1986. The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International Journal of Behavioral Development 9(4): 545–569. https://doi.org/10.1177/016502548600900409

Tabani, Nedjma. 2016. *Le rôle de l'éducateur migration au sein d'un établissement genevois : un nouvel enjeu éducatif*. Mémoire de Maîtrise, Université de Genève, Suisse.

Tatar, Moshe et Gabriel Horenczyk. 2003. Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education* 19(4): 397–408. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6

TCRI. Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et migrantes. Octobre 2015. *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action. Rapport de recherche*. http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2015/rapport_recherche_sous-scolarisation

Terray, Emmanuel. 1999. Le travail des étrangers en situation irrégulière ou la délocalisation sur place. In Étienne Balibar, Monique Chemillier-Gendreau, Jacqueline Costa-Lacoux et Emmanuel Terray, *Sans papiers : l'archaïsme fatal* (pp. 9–34). Paris : La Découverte.

Tisato, Davide. 2017. Le temps interstitiel des demandeurs d'asile. Stratégies de contrepouvoir et réappropriation partielle d'une temporalité imposée. *Migrations Société* 2(168) : 119–135.

Tutiaux-Guillon, Nicole et Marie Verhoeven. 2018. Former contre les discriminations (ethno)culturelles : Construire une posture critique, sensibiliser aux effets de contexte. *Recherche & formation* 89 : 9–16. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4285

UNESCO. 2019a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. https://reliefweb.int/report/world/rapport-mondial-de-suivi-sur-l-ducation-2019-migration-d-placement-et-ducation-b-tir (20.01.2020).

UNESCO. 2019b. Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. *Global Education Monitoring (GEM), Policy Paper 38.* https://fr.unesco.org/news/enseignants-sont-peu-prepares-intervenir-aupres-eleves-migrants-refugies-souffrant-traumatismes (07.01.2021).

UNHCR. 2006. The State of the World's Refugees 2006. Human Displacement in the New Millennium. Oxford: Oxford University Press. https://www.unhcr.org/publications/sowr/4a4dc1a89/state-worlds-refugees-2006-human-displacement-new-millennium.html (04.12.2020).

UNHCR. 2007. Convention et Protocole relatifs au statut des réfugiés. Genève. https://www.unhcr.org/fr/about-us/background/4b14f4a62/convention-protocole-relatifs-statut-refugies.html (04.12.2020).

UNHCR. 2016. Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants. https://www.unhcr.org/dach/ch-fr/nos-activites/le-pacte-mondial-sur-les-refugies/declaration-de-new-york-pour-les-refugies-et-les-migrants (05.10.2020).

UNICEF. 2016. Déracinés. Une crise de plus en plus grave pour les enfants réfugiés et migrants. https://reliefweb.int/report/world/d-racin-s-une-crise-de-plus-en-plus-grave-pour-les-enfants-r-fugi-s-et-migrants (05.10.2020).

UNICEF. 2020. L'avenir des enfants syriens est en jeu. https://www.unicef.ch/fr/lunicef/actuel/communiques-de-presse/2020-06-30/l-avenir-des-enfants-syriens-est-en-jeu (05.10.2020).

Vandenhole, Wouter, Estelle Carton de Wiart, Marie Lou De Clerck, Paul Mahieu, Julie Ryngaert, Christiane Timmerman et Marie Verhoeven. 2011. Undocumented children and the right to education: illusory right or empowering lever? *International Journal of Children's Rights* 19: 613–639.

Wigley, Barb. 2006. Relief and development as flawed models for the provision of assistance to refugee camps. In François Crépeau, Delphine Nakache, Michael Collyer, Nathanael H. Goetz, Art Hansen, Renu Modi, Anina Nadig, Sanja Spoljar-Vrzina et Loes H.M. van Willigen (dir.), *Forced migration and global processes. A view from forced migration studies* (pp. 159–186). Lanham, BO: Lexington Books.

Zay, Danielle. 2012. *L'éducation inclusive : Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.

Zetter, Roger. 2014. Protection des migrants forcés. État des lieux des concepts, défis et nouvelles pistes. *Commission fédérale pour les questions de migration (CFM).* Confédération suisse.

Liste des tableaux

Liste des figures

Les déplacements forcés impliquent invariablement une mise en péril de l'éducation. En donnant la parole aux parents et aux enfants, cette étude se penche sur les situations inextricables – guerres, répressions, crises humanitaires – les contraignant à l'exil. Elle retrace les parcours d'enfants marqués par la déscolarisation ou la scolarité chaotique dans les pays de provenance ou de transit. Elle révèle les défis que pose l'arrivée de cette population d'élèves particulièrement vulnérable pour le travail éducatif et social des établissements scolaires.
En interrogeant les limitations du droit à l'éducation dans le cadre de la migration forcée et d'une politique d'asile restrictive, ce livre vient combler une lacune importante dans l'étude de la vulnérabilité éducative liée à l'exil. Il propose des pistes innovantes pour soutenir la scolarisation des enfants de requérants d'asile, en tirant parti de leurs propres ressources, souvent insoupçonnées.

Margarita Sanchez-Mazas est professeure honoraire à l'Université de Genève, spécialiste de migration et d'asile, notamment en contexte scolaire, et auteure de nombreux articles et ouvrages sur ces questions.

Avec la collaboration de Geneviève Mottet et Nilima Changkakoti


ISBN: 978-2-88351-113-2
9 782883 511132